



Maija Gellin

Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa

Kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria

MAIJA GELLIN

**Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu
peruskoulukontekstissa**
Kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston salissa LS2
marraskuun 8. päivänä 2019 klo 12



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2019

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat:

Professori Tuija Turunen
Professori (emeritus) Esa Poikela

Väitöskirjan esitarkastajat:

Professori (emeritus) Jouni Välijärvi
Professori Kirsi Tirri

Vastaväittäjä:

professori (emeritus) Jouni Välijärvi



Taitto: Taittotalo PrintOne
Kannen valokuva: Maija Gellin "Restoratiivinen maisemani"
Kannen suunnittelu: Kati Sysimiilu

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 266
ISBN 978-952-337-173-6
ISSN 1796-6310
Elektronisen väitöskirjan pysyvä osoite:
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-173-6>

Tiivistelmä

Maija Gellin

Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa

Kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2019

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 266

ISBN 978-952-337-173-6

ISSN 1796-6310

Tutkimus tarkasteli restoratiivista lähestymistapaa ja sovittelua peruskoulukontekstissa. Suomessa sovitteluun ja restoratiivisiin menetelmiin liittyvää koulutusta on tarjottu peruskouluille vuodesta 2001 alkaen. Tutkimus kiinnittyy yhtäällä kasvat-
tus- ja opetuskentän henkilöstön lakisääteiseen tehtävään työrauhanturvaamisessa ja toisaalla kasvat- ja opetustyön eettiseen lähtökohtaan lapsen ja nuoren kasvun ja identiteetin kehittymisen tukemisessa. Tutkimuksella haettiin näkemyksiä siitä, miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee, miten se määrittyy, mitä se tuottaa ja miten restoratiivisia menetelmiä ja sovittelua on peruskouluille implementoitu vuosien varrella koulun arjessa. Suomessa aihealueen tutkimus väitösten tasolla tässä kontekstissa on uusi, mutta kansainvälisellä kentällä restoratiivisen oikeuden käytäntöjä ja restoratiivista lähestymistapaa kouluissa on tutkittu jo paljon. Tutkimuksen aineisto koostui vuosilta 2010-2012 kerätyistä 24 Suomen sovittelufoorumi ry:n VERSO-ohjelman restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun koulutukseen osallistuneen, peruskoulussa päätyökseen toimineen henkilökunnan jäsenen välitehtäväraporteista sekä vuosina 2013-2014 tehdyistä, vastaavan koulutuksen käyneen 13 peruskoulussa toimineen henkilön haastatteluista, kun heidän koulutuksestaan oli kulunut vuosi tai enemmän. Tutkimus toteutettiin Grounded Theory -prosessissa. Tutkimus tuo osaltaan näkökulmia keskusteluun kouluyhteisön työrauhasta, osallisuudesta sekä konfliktien ja kiusaamisen hallinnasta tarkastelemalla restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun merkitystä ja tuotosta koulun arjessa.

Aineistosta ilmenee, että ymmärrys restoratiivisesta lähestymistavasta oli ilmiönä näkyvissä informanttien puheessa. Restoratiivisen lähestymistavan perusarvoiksi nimetyt kunnioitus, kuuntelu, kohtaaminen, yksilöiden oman asiantuntijuuden ja kyvykkyyden vahvistaminen eri tilanteissa olivat juurtuneet osaksi informanttien opettajakuvaa ja työtapaa. Aineistosta nousee esiin ajattelutavan muutos ihmiskäsityksessä. Restoratiivisen lähestymistavan oli osaltaan koettu ohjanneen näkemään oppilaat sosiaalisilta taidoiltaan kehittyvinä ja aktiivisina toimijoina, joiden asian-

tuntijuutta omassa elämässään on merkityksellistä tukea. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus nähtiin keskeisenä elementtinä sekä oppimisen että sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamisessa. Näiltä osin aineiston käsitteiden voidaan nähdä kiinnittyvän yleisemmin kasvatuskentän nykydiskurssiin positiivisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen merkityksestä. Konfliktien hallinnan osalta aineisto nostaa esiin kokemuksen uudenaikaisesta näkemyksestä, jonka restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu oli tuottanut. Konfliktit koettiin osaksi arjen vuorovaikutuksen ilmiöitä ja ne nähtiin oppimisen mahdollisuuksina, joiden käsittelyyn restoratiivinen sovittelu oli antanut toimivaksi koetun menetelmän. Restoratiivisen lähestymistavan tuoma ihmiskäsitys ja osallisuuden ymmärtäminen oli ohjannut myös konfliktitilanteissa näkemään oppilaat ja konfliktin osapuolet tilanteensa asiantuntijoina ja ratkaisijoina ilman etukäteen tehtyä erottelua esimerkiksi perinteisiin kiusaajan tai kiusatun rooleihin. Haastatteluaineiston informantteina toimineet peruskoulujen henkilökunnan jäsenet kokivat valtaa käyttävän tuomarin tai erottelijan roolin poisjäämisen helpottavana ja näkivät, että ymmärrys konfliktin omistajuudesta oli vapauttanut heidät vahvistamaan ja tukemaan osapuolten omaa kykyä oppia, ottaa vastuuta tapahtuneesta ja muuttaa käytöstään. Restoratiivisen lähestymistavan edellytyksenä pidettiin toiminnan laadusta huolehtimista niin, että restoratiiviset lähtökohdat käytännössä toteutuvat. Tutkimuksen tuloksena muodostunut paikallinen teoria osoittaa ne aineistosta nousevat kriteerit, joiden toteutuessa voidaan puhua restoratiivisen lähestymistavan kokonaisvaltaisesta toimintakulttuurista peruskoulukontekstissa.

Aineistosta nousee esiin myös uuden ajattelu- ja työtavan käyttöönoton haasteet. Johdon ja kollegoiden sekä toisinaan huoltajienkin kriittinen suhtautuminen hankaloittivat restoratiivisten käytäntöjen hyödyntämistä. Osa informanteista koki, että monet yhteisön jäsenet eivät lähtökohtaisesti ole valmiita luottamaan oppilaiden aktiiviseen asiantuntijuuteen tai yhteistoiminnallisuuteen. Yhtä lailla koettiin, että monet aikuiset eivät ole valmiita vaihtamaan konfliktin käsittelymenettelyä syyllisiä ja sanktioita osoittavista käytännöistä sovittelun kaltaiseen, osapuolten kohtaamisesta, osapuolten omien ratkaisujen etsimistä ja syyttämättä työskentelyä tukevaan prosessiin. Käytäntöjen omaksuminen vaatii myös tietoista harjoittelua ja suunnittelua, mihin ei aina koettu olevan aikaa. Haastatteluaineistosta nousee esiin käsitys, että myös oman ajattelutavan muutos vaatii harjoittelua ja reflektointia, jotta arjen tilanteissa osaa tarkoituksenmukaisesti ja tilannekohtaisesti ottaa restoratiivisen lähestymistavan periaatteet ja menetelmät käyttöön. Toisaalta useamman samassa koulussa työskentelevän ja aiheen koulutuksen käyneen kollegan kanssa käydylä yhteisellä reflektoinnilla sekä yhteisön tiedottamisella koettiin olleen keskeinen merkitys restoratiivisen lähestymistavan siirtämisessä ja juurruttamisessa käytäntöön.

GT-metodologian mukaisen analyysin aineistoon pohjaavaksi ydinkategoriaksi ja avainkäsitteeksi muodostui *restoratiivinen kohtaaminen*, sillä aineistossa restoratiivinen lähestymistapa kulminoitui kohtaamisen tiloihin ja tilanteisiin, joita

arki peruskouluyhteisöissä toistuvasti tuottaa. Tutkimus osoittaa, että työrauhan turvaamisessa rangaistusten lisäämisen ja ankaroittamisen sijaan tulisi rakentaa yhteisön jäsenten vuorovaikutusta ja keskinäistä arvostusta tukevaa restoratiivista oppimisyhteisöä ja toimintakulttuuria. GT-tutkimusprosessin tuloksena muodostettu paikallinen eli substantiivinen teoreettinen malli (SGT) avaa restoratiivisen oppimisyhteisön elementit. Tutkimuksen avainkäsitteen pohjalle muodostunut yleinen eli formaali teoreettinen malli (FGT) restoratiivisesta kohtaamisesta terävöittää puolestaan osaltaan aiempien tutkimusten näkemyksiä kouluyhteisön jäsenten kohtaamisesta ja vastaa tutkimuksen pääkysymykseen siitä, miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee ja miten se tuotetaan. Restoratiivinen kohtaminen on aina vastavuoroista ja käsitteenä se avautuu kolmeen ulottuvuuteen: Ensinnäkin restoratiivinen kohtaminen tukee kunkin yhteisön jäsenen identiteettiä sellaisena kuin se on yksilön omaa ainutlaatuisuutta vahvistaen, toiseksi restoratiivinen kohtaminen tukee inhimillistä ja ammatillista kasvua, kolmanneksi restoratiivinen kohtaminen tukee muutosta aina silloin kun siihen on tarvetta. Restoratiivisen kohtaamisen taito toimii arjen vuorovaikutusta tukien niin, että yhteisön jäsenten eri näkökannat ja tarpeet tulevat huomioiduiksi ja toisaalta mahdollisia vastakkainasetteluja voidaan yhdessä reflektoiden purkaa.

Avainsanat: restoratiivinen lähestymistapa, sovittelu, kohtaminen, konfliktinhallinta, kiusaaminen, koulukiusaaminen, restoratiivinen oikeus, koulu, oppiminen, sosiaaliset taidot, ennaltaehkäisy, Grounded Theory

Abstract

Maija Gellin

Restorative approach and mediation in context of basic education

Towards culture of restorative encounters

Rovaniemi: University of Lapland, 2019

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 266

ISBN 978-952-337-173-6

ISSN 1796-6310

The aim of this PhD-research was to explore the restorative approach and mediation in basic school context. In Finnish schools, restorative practices have been implemented since 2001. The aim of the research was to observe how restorative approach and mediation has been implemented, what significances they have brought to a school, how restorative approach in basis is understood and what challenges has occurred during several years practice in schools. The research was carried out with the Grounded Theory (GT) -process. The data was collected from school staff members (N=37), who had participated to trainings of Finnish Forum for Mediation (NGO) during years 2010-2012.

The research gives a new dimension to the discourse of wellbeing and conflict management in school communities. According to the research results the concepts of restorative approach had remained in the dialog of informants. Respectful encounter, listening, and understanding of the meaning of the participation of the parties when resolving conflicts was adopted to profession and pedagogy of informants. The data points out that the restorative approach had changed the attitudes towards pupils so that they were seen as active actors of their own lives. Informants underlined that it is meaningful to support the expertise of pupils. Teacher-pupil relationship played an essential role both in learning and in strengthening of social skills. These concepts are taking part to the wider discourse on the field of education and are connected for example to the idea of positive pedagogy. According to the research results, restorative mediation was experienced as a working and co-operative method in conflict management. The view of humanity that restorative approach had given to informants changed the way the participants in conflict was seen. Instead of seeking bullies or bullied, the teacher as a facilitator, could work without labeling the parties and could support their capability to solve their conflict. Informants experienced that after changing the punitive role of an adult to a role of facilitator it was significantly easier to support the parties to keep the promises and change their

behavior. To achieve success in implementing restorative approach to a school the results underline the necessity of proper training.

The results highlighted also the challenges in implementing the new restorative thinking and practices. The critical attitudes of some school staff members and parents made the use of practices sometimes difficult. All adults are not ready to change the sanction-based methods to restorative ones. Also, some adults could not trust an active role and expertise of pupils or participatory methods used in the restorative approach. The informants saw that the adoption of new practices require planning and training, but they reported that there was not always time for that. The results point out that the reflection with colleagues and sharing information regularly was also essential when implementing the restorative approach to daily practices.

The study shows that, instead of increasing even harsher punishments, ensuring a peaceful working environment we should focus to build a restorative learning community and culture of interaction and mutual respect among community members. The local or substantive theoretical model (SGT) created as a result of this GT research process, opens up the elements of the restorative learning community.

Restorative encounter was found as the key concept of this GT research. The generic, or formal, theoretical (FGT) model of restorative encounter, based on the key concept of research, in turn, sharpens the views of previous research on encounters with members of the school community and answers the main question of how a restorative approach manifests and is produced. Restorative encounters are always reciprocal, and the concept opens up to three dimensions: First, restorative encounter supports the identity of each member of the community as it reinforces the uniqueness of the individual; second, restorative encounter supports human and professional growth; third, restorative encounter supports change in behavior whenever needed. The skill of restorative encounter works in support of everyday interactions so that the different views and needs of community members are taken into account and, on the other hand, possible confrontations and polarizations can be resolved by reflecting together. When fulfilling these three dimensions the schools can success to change the school culture to the whole school restorative approach.

Keywords: restorative approach, mediation, encounters, conflict management, bullying, misbehavior, restorative justice, school, learning, social skills, Grounded Theory

Esipuhe

”Täss on opittu hyvii taitoi meijän tulevii avioliitto varten” totesi yksi vertaissovittelijaoppilas, kun aiemmassa tutkimuksessani kysyin, oppiiko sovittelussa jotain. Toinen oppilas lisäsi, että ”olen saanut elämälleni uuden merkityksen”. Tähän käsillä olevaan väitöstutkimukseen informanttina osaa ottanut restoratiivisen lähestymistavan omaksunut opettaja puolestaan näki, että ”se on avannut semmoisen uuden maailman...”. Ja hänen kollegansa pohti ”et miten me oikeesti sitten toteutetaan sitä osallisuutta ja kuullaan, kun OPS:ssa lukee, että pitäisi ottaa oppilaat mukaan...”. Kommentit ovat merkittäviä ja kysymys erinomainen ei paitsi koulujen toiminnan näkökulmasta vaan myös viime vuosina kärjistyneen vihapuheen tuottaman vastakkainasettelun valossa. Miten me ”oikeasti” saamme lapsille ja nuorille kokemuksen siitä, että he tulevat kuulluksi ja, että heidän asiantuntijuuttaan heidän omassa elämässään kunnioitetaan ja heidän omat näkemyksensä päätösten teossa otetaan huomioon. Yksi haastatelluista opettajista kertoo, että ”kun on nyt opiskellut vähän enemmän tätä restoratiivisuuden ideologiaa, niin jotenkin restoratiivisuus on ruvennut minulle merkitsemään yhä enemmän kaikkia niitä toimia, kaikkea sitä mitä opettajat ja oppilaat voivat yhdessä tehdä sen hyvinvoinnin tasapainotilan säilyttämiseksi koulussa”. Mitä on tämä restoratiivisuus, joka nostaa näitä näkemyksiä niin oppilaiden kuin opettajienkin mieliin? Tähän kysymykseen tämä väitöstutkimus etsi vastauksia.

Olen vuodesta 2001 lähtien ollut kehittämässä ja käynnistämässä sovittelutoimintaa suomalaisilla peruskouluilla ja ammatillisilla oppilaitoksilla osana VERSO-ohjelman tällä hetkellä kymmenen jäsenen tiimiä. Ensimmäiset vuodet koulutimme oppilaita vertaissovittelijoiksi, mutta pian oppilaiden kyvykkyyden ja osaamisen innostamina myös opettajat kyselivät mahdollisuutta oppia sovittelun taitoa. Vuonna 2010 käynnistyivätkin ensimmäiset koulujen henkilöstölle suunnatut sovittelun ja restoratiivisen lähestymistavan koulutuksemme. Työni on ollut palkitsevaa, sillä olen saanut nähdä niin monen lapsen, nuoren ja aikuisen omaksuvan sovittelijan roolin ja olen kuullut toistuvasti oppilaiden kyvykkyydestä vastuunottajina ja risitiriitojensa ratkaisijoina. Olen myös saanut olla mukana näkemässä monen riidan, kiusaamisen ja mielipahan ratkeavan sovittelussa, ja nyt viimevuosina, olen havainnut yhä useamman opinahjon kehittävän toimintakulttuuriaan sovittelleeseen ja restoratiiviseen suuntaan. Matka on ollut pitkä ja antoisa ja vuosien myötä olen oppinut arvostamaan yhä vahvemmin sitä työtä ja osaamista, mitä suomalaisten koulujen henkilökunta ja oppilaat yhteisöissään tuottavat ja jakavat. Väitöstutkimukseni on antanut minulle mahdollisuuden perehtyä yhä syvemmin tähän asiantuntijuuteen tällä kertaa sitä restoratiiviseen lähestymistapaan peilaten.

Olen kiitollinen väitöstyöni ensimmäiselle ohjaajalle professori (emeritus) Esa Poikelalle, joka rohkaisi minua käynnistämään väitöstyöni pian maisterin opinnäytteen valmistumisen jälkeen. Erityisesti kiitän häntä ohjaamisesta tutkimusmetodologiani eli Grounded Theoryn pariin ja siitä, että hän toi esiin ne näkökulmat ja perustelut, joiden myötä lähdin tälle GT-tutkijan matkalle. Ilman hänen laajaa, sovittelemisen tematiikkaan perehtymistä kumpuavaa asiantuntijuuttaan tämä tutkimus olisi jäänyt aloittamatta ja tekemättä. Kiitän myös ohjaajaani professori, dekaani Tuija Turusta huolellisesta ja kärsivällisestä ohjaamisesta työni viimeisinä vuosina ja erityisesti toistuvasta rohkaisusta, joka motivoi työtä jatkamaan. Hänen läsnäollessa ohjauksessaan koin tulevani kuulluksi ja sain aina selkeitä ohjeita tutkimukseni edistämiseen. Kiitokset lisäksi apulaisprofessori Päivi Rasille sekä väitöskirjatutkija Minna Kärkkölle ja väitöskirjatutkija Pirjo Kuukkaselle paneutumisesta väitöskäsikirjaani ja rakentavista huomioista työni viimeistelyyn. Kiitän myös professori Päivi Honkatukiaa ja dosentti Henrik Elonheimoa väitöskirjani tekstiin perehtymisestä ja näkemyksistä, jotka tukivat tekstin jäsentelyä ja viimeistelyä. Lämpimät kiitokseni menevät työhöni huolellisesti paneutuneille esitarkastajille professori Kirsi Tirrille ja professori (emeritus) Jouni Välijärvelle erityisesti rohkaisevista ja rakentavista palautteista, joiden turvin sain hiottua raporttini valmiiksi.

Haluan kiittää lämpimästi myös tutkimukseni haastatteluaineiston tuottamiseen osallistuneita peruskoulujen henkilökunnan jäseniä. Heidän avoin suhtautuminsensa tutkimuksen teemaan liittyvien näkemysten ja kokemusten jakamiseen oli aineistonkeruuvaiheessa innostavaa ja monia hienoja yksityiskohtia avaavaa – kiitos luottamuksesta! Tutkimusmatkaani tein päätyöni ohessa, vapaa-ajoilla ja lomilla, mutta haluan kiittää työtoimiani kaikesta kärsivällisyydestä, kun viikonlopun jälkeen olin usein ”tutkijan moodissa” ja minua sai toisinaan ravistella takaisin läsnäoloon. Erityisesti haluan kiittää kollegaani Eeva Saarista antoisista keskusteluista, loputtomasta tuesta ja lempeästä eteenpäin työntämisestä, kun juutuinkin johonkin tutkimusprosessin syöveriin. Myös kollegani Janne Johansson ansaitsee erikseen kiitoksen rohkaisusta ja luovasta teknisestä tuesta, kun väitöskäsikirjani kuvioita ja kaavioita saatettiin painokuntoon. Kiitokset haluan osoittaa myös Suomen sovittelufoorumi ry:n puheenjohtajana pitkään toimineelle työyhteisösovittelun kehittäjälle Timo Pehrmanille ja yhdistyksen hallituksessa pitkään vaikuttaneille tutkija Vaula Haavistolle ja pastori Seppo Mäelle, joiden kanssa niin monet kerrat pohdin sovitteluun liittyviä kysymyksiä yhtä lailla kuin akateemisen tutkimustyön vaateita ja haasteita, joita tutkimustyön tekeminen oman työn ohella nosti esiin.

Kiitän Lapin yliopistoa apurahasta, jonka turvin saatoinkin kuukaudeksi keskittyä viimeistelemään väitöskäsikirjaani. Kiitokseni välitän myös Lapin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opintopäällikkö Anne Autille hyvästä palvelusta kaikissa suorituksiin liittyvissä kysymyksissä ja järjestelyissä.

Tutkimusmatkani on koskettanut vahvasti myös läheisiäni. Kiitos kaksoissisareni Saija, monista kesistä yhteisellä kesämökillämme, kun annoit luku- ja kirjoitusrauhan, perkasit verkot, asetit rapumertoihin syötit ja lämmitit saunaa – ymmärtävällä läheisyydelläsi on ollut aivan erityinen merkitys, kun mökin tutkijakammiossani uurasin. Kiitos poikani Jon, kärsivällisyydestä, kun toisinaan olin kyllä paikalla, mutta ajatusten kiinnittyessä tutkimusprosessiin, en aina läsnä. Syvin kiitokseni sinulle, Jens, puolisoni, jatkuvasta tuesta ja rohkaisusta – jaksoit kaikkien vuosien aikana kuunnella, kun välillä innostuneena selitin tutkimukseni etenemistä ja löydöksiäni, ja kun toisinaan kiemurtelin tutkimisen tuskaa jäädessäni kiinni, milloin mihinkin yksityiskohtaan. Kykysi kuunnella, vaihtaa näkökulmaa ja osoittaa vahvuuksia on loppumaton! Lopuksi nostan kunnioittavan kiitokseni tämän tutkimusmatkani aikana edesmenneelle äidilleni, joka aikanaan sodan vuoksi joutui keskeyttämään opiskelunsa, mutta joka haastavista elämäntilanteista huolimatta viiden lapsen yksinhuoltajana uskoi koulutuksen tärkeyteen ja kannusti minut myönteisellä asenteellaan elinikäisen oppijan tielleni.

Kirkkonummella 9.9.2019

Maija Gellin

Sisällys

1 Johdanto	14
1.1 Restoratiivisen oikeuden määrittelyjä	15
1.1.1 Näkökulmia restoratiivisen oikeuden kehitykseen ja ihmiskäsitykseen	19
1.1.2 Näkökulmia oikeudenmukaisuuden ja häpeän käsitteisiin	22
1.2 Sovittelun määritelmää	25
1.2.1 Sovittelun ja restoratiivisen lähtökohdan kriittistä tarkastelua	28
1.2.2 Sovittelun osa-alueet suomalaisessa yhteiskunnassa	29
1.3 Restoratiivinen lähestymistapa ja tutkimuksen käsitteet koulukontekstissa	32
1.4 Tutkijan positio, taustayhteisö ja tutkimusintressi	35
2 Tutkimusaiheen kiinnittyminen kasvat- ja opetustyön kenttään	38
2.1 Koulu yhteisö ja vuorovaikutus	41
2.2 Osallisuus ja oppiminen	44
2.3 Konfliktit koulukontekstissa	48
2.3.1 Kouluissa esiintyvien konfliktien käsittelytapojen eroja	53
2.3.2 Sovittelun positio koulun työrauhan turvaamisen käytännöissä	60
2.4 Lapsiystävällisen lähestymisen näkökulma	63
2.5 Tutkimustuloksia restoratiivisista käytännöistä kasvatuskentällä	64
2.6 Sovittelutoiminta suomalaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa	70
3 Tutkimuksen tutkimuskysymykset ja metodologia	78
4 Tutkimuksen aineisto ja aineiston keruun toteutus	85
4.1 Ensimmäinen aineisto	87
4.2 Toinen aineisto	88
5 Tutkimusprosessi ja aineiston GT-analyysi	97
5.1 Ensimmäisen aineiston analyysi ja muodostuneet käsitteet	99
5.2 Toisen aineiston analyysi	103
5.2.1 Avoin koodaus ja jatkuvan vertailun lähtökohta	103
5.2.2 Aksiaalinen koodaus ja käsitteillä operointi	106
5.2.3 Selektiivinen koodaus, aineistoon pohjaavien kategorioiden yhteenvedo ja ydinkategoria	111

6	Tutkimustuloksena muodostuneiden yläkategorioiden pätevöittäminen ja paikallinen Grounded Theory	115
6.1	Restoratiivinen ajattelutapa osana opettajuutta	117
6.2	Restoratiivinen osallisuus restoratiivisten käytäntöjen lähtökohtana	123
6.3	Restoratiivinen sovittelu osana ammatillisia taitoja	134
6.4	Restoratiivisen oppimisyhteisön elementit	146
7	Restoratiivisen kohtaamisen ulottuvuudet	155
8	Pohdinta	162
8.1	Tutkimusasetelman ja tulosten rajauksia	164
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	167
8.3	Jatkotutkimuksen aiheita	173
8.4	Suosituksia	174
	Lähteet	176
	Liitteet	185

Taulukot

<i>Taulukko 1 Perinteisen ja restoratiivisen oikeuden ontologia, epistemologia ja metodologia Hopkinsin mukaan (Hopkins 2006)</i>	54
<i>Taulukko 2 Vertailua restoratiivisten ja ns. perinteisten konfliktinkäsittelymenetelmien välillä koulukontekstissa</i>	58
<i>Taulukko 3 Toisen aineiston informantit sekä RESTO-koulutuksen ja haastattelujen ajankohdat</i>	94
<i>Taulukko 4 Toisen aineiston haastattelut, informantit ja kestot</i>	95
<i>Taulukko 5 Ensimmäisen aineiston alkuperäisilmaisut ja analyysissa muodostuneet käsitteet</i>	100
<i>Taulukko 6 Yhteenvedo aineiston tuottamista käsitteistä, alakategorioista ja yläkategorioista aksiaalisen koodauksen tuloksena</i>	110
<i>Taulukko 7 GT-analyysissa muodostuneet kategoriat</i>	113
<i>Taulukko 8 Aineistolainauksen koodaus</i>	116

Kaaviot

<i>Kaavio 1 Tutkimusraportissani käyttämäni käsitteet ja niiden hierarkia</i>	33
<i>Kaavio 2 VERSO-ohjelman tuottaman sovittelutoiminnan prosessit (Gellin 2018, 257)</i>	73

Kuviot

<i>Kuvio 1 Suomalaisen yhteiskunnan sovittelupalveluja liittyen lapsiin, nuoriin ja perheisiin</i>	31
<i>Kuvio 2 Sosiaalisen kurinpidon ikkuna (McCold ja Wachtel 2003)</i>	62
<i>Kuvio 3 VERSO-ohjelman kouluttamat ja käynnistämät restoratiiviset käytännöt suomalaisessa koulukontekstissa (VERSO-ohjelman koulutusmateriaali 2018)</i>	72
<i>Kuvio 4 Vertaissovittelussa soviteltujen tapausten (N=842=100%) luonteet ja määrät kouluilla VERSO-ohjelman vuoden 2017 tilastoraportin mukaan</i>	75
<i>Kuvio 5 GT-tutkimusprosessini vaiheet ja eteneminen</i>	98
<i>Kuvio 6 Avoimessa koodauksessa muodostuneet käsitteet (53) ja aineistoon pohjaavien tapahtumien määrät (N = 970)</i>	105
<i>Kuvio 7 Aksiaalisessa koodauksessa syntyneet 13 alakategoriaa ja näihin liittyvät avoimen koodauksen tapahtumamäärät prosentteina (N = 970 = 100%)</i>	107
<i>Kuvio 8 Aksiaalisessa koodauksessa muodostuneet 4 yläkategoriaa tapahtumamäärineen lukuina ja prosentteina (N=970=100%)</i>	108
<i>Kuvio 9 Aineiston tuottama vertailu ja muutos ajattelutavoissa</i>	120
<i>Kuvio 10 Restoratiivisen osallisuuden nelikenttä</i>	131
<i>Kuvio 11 Restoratiivisen sovittelun prosessi peruskoulukontekstissa</i>	144
<i>Kuvio 12 SGT: Restoratiivinen oppimisyhteisö ja sen elementit</i>	151
<i>Kuvio 13 FGT: Restoratiivisen kohtaamisen ulottuvuudet</i>	156

1 Johdanto

Väitöskirjani tarkastelee restoratiivista lähestymistapaa ja sovittelua peruskoulu-kontekstissa. Suomalaisiin peruskouluihin on restoratiiviseen oikeuteen pohjaavaa restoratiivista lähestymistapaa ja sovittelua konfliktien käsittelymenetelmänä tuo-tettu vuodesta 2001 lähtien. Tutkimus kiinnittyy yhtäältä kasvatus- ja opetuskentän henkilöstön lakisääteiseen tehtävään työrauhanturvaamisesta ja toisaalta kasvatus- ja opetustyön eettiseen lähtökohtaan lapsen ja nuoren kasvun ja identiteetin kehit-tymisen tukemisesta. Tutkimus rajautuu tarkastelemaan Suomen sovittelufoorumi ry:n VERSO-ohjelman restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun (RESTO) kou-lutuksen saaneiden peruskouluissa toimineiden henkilökunnan jäsenten (N=37) tuottamia näkemyksiä restoratiivisesta lähestymisestä ja sovittelusta. Tutkimuksen ensimmäisenä aineistona toimii kahdenkymmenenneljän kyseiseen koulutukseen osallistuneen henkilön välitehtäväraportit. Tutkimuksen toinen aineisto koostuu vuosina 2013-2014 tehdyistä, vastaavan koulutuksen käyneiden kolmentoista pe-ruskouluissa toimineen henkilön haastattelusta, kun heidän koulutuksestaan oli kulunut vuosi tai enemmän. Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on tarkastella peruskoulujen henkilökunnan kokemusten myötä kehittyneitä käsityksiä restorati-iivisesta lähestymistavasta ja sen merkityksestä. Väitöstutkimus toteutui Grounded Theory (GT) -prosessissa. Väitöskirjani teksti asettuu kasvatustieteellisen tutkimus-kirjoittamisen perinteeseen siten, että avaan ensin johdannossa tutkimuksen keskei-set käsitteet ja seuraavassa luvussa 2 kiinnitän tutkimukseni tematiikan kasvatus- ja opetustyön teoreettiseen ja empiirisiin tutkimuksia käsittelevään kirjallisuuteen. Tutkimusmetodologiaa ja tutkimusprosessia sekä tuloksia kuvaavissa luvuissa 3 - 7 teksti jäsentyy kuitenkin noudattaen GT-metodologiaa ja GT-prosessia.

GT-tutkimuksen kirjallinen kuvaus ei pysty kattamaan kaikkia prosessin yksityis-kohtaisia vaiheita, ja siksi GT-tutkijan tulee varmistaa riittävällä prosessin kuvaa-misella ennen kaikkea se, että lukija voi havaita kuinka GT-metodologian vaiheita on noudatettu. Yhtä lailla GT-tutkijan tulee kuitenkin kunnioittaa sitä tieteenalaa, jonka kehikseen tutkimus asettuu. (Holton ja Walsh 2016, 135.) Luvuittain tarkas-teltuna väitöskirjani asettuu kahdeksaan lukuun alalukuineen. Johdannon alaluvui-sa avaan tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ja johdannon lopuksi pohdin positiotani tutkijana ja tutkimusintressiäni sekä kuvaan taustayhteisöni Suomen sovittelufoo-rumi ry:n tuottamaa toimintaa. Toisessa luvussa kiinnitän tämän tutkimuksen kasvatus- ja opetustyön kenttään tarkastellen koulua oppimisyhteisönä, koulujen konflikteja sekä tutkimuksia restoratiivisesta lähestymistavasta ja sovittelusta kou-lukontekstissa. Kolmannessa luvussa esitän tutkimukseni tutkimuskysymykset

ja metodologian. Neljännessä luvussa avaan tutkimuksen aineiston ja aineiston keruun toteutuksen peilaten sitä GT-tutkimuksen perinteeseen. Tutkimustulosten muotoutuminen käynnistyy luvussa 5, jossa kuvaan GT-analyysissä tapahtuvaa aineiston käsitteellistämistä avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen kautta. Tutkimuksen tuloksina GT-prosessin mukaisen teorioiden muodostamisen kuvaan luvussa 6. Luvun 6 alaluvuissa avaan ensin löytyneet kategoriat, annan aineistosta esimerkkejä näiden pätevoittämiseksi ja esitän kunkin yläkategorian osalta yhteenvedon teoreettisina kuvioina. Lisäksi peilaan löydöksiä alan kirjallisuuteen. Aineiston käsitteistä jatkuvan vertailun periaatteella muodostuneiden yläkategorioiden avulla luomieni teoreettisten mallien kautta avaan näin tulkintani tutkimukseni tuloksista ensin paikallisena eli substantiivisena teoriana (SGT, *Substantive Grounded Theory*) alaluvussa 6.4 ja lopulta luvussa 7 yleisenä eli formaalina teoriana (FGT, *Formal Grounded Theory*), jonka avulla kuvaan tutkimukseni tuloksena syntyneen ydinkäsitteen. Tässä mielessä teksti etenee empiriasta teoreettiseen tarkasteluun. GT-prosessissa aineiston käsitteellistäminen on keskeistä ja käsitteiden hahmottamisen jälkeen tutkija irrottautuu aineistosta operoiden aineistoon pohjaavilla kategorioilla edeten tulosten yhteenvetoon ja ydinkäsitteeseen (Glaser ja Strauss 1967, 41-43). Tutkimuksessani olen toteuttanut tätä Glaserin ja Straussin esittämää lähtökohtaa sekä heidän alkuperäistä kuvaustaan GT-tutkimuksen prosessista molempien myöhemmillä huomioilla tarkentaen. Luku 8 päättää väitöstutkimukseni raportin pohdintaan tämän tutkimuksen merkityksestä, luotettavuudesta sekä esiin nousseista uusista tutkimusintresseistä ja suosituksista.

1.1 Restoratiivisen oikeuden määrittelyjä

Restoratiivisen oikeuden määritelmästä ei ole täysin selkeää yksimielisyyttä. Yhtä lailla termin *restoratiivinen* suomenkielinen käännös vaihtelee, vaikkakin oikeustieteen alalla restoratiivista oikeutta kutsutaan usein *korjaavaksi* oikeudeksi. Viime vuosina termi *restoratiivinen oikeus* sellaisenaan on kuitenkin vakiintunut yhä enemmän alan toimijoiden käyttöön. Termi pohjaa englanninkieliseen verbiin *to restore*, joka sanakirjan avulla kääntyy suomeksi sangen moniulotteisesti. Käännöksen mukaan verbi tarkoittaa korjaamista, uudelleen rakentamista, eheyttämistä, uudelleen varastoimista, palauttamista, ennallistamista, restauroimista, ja jopa elvyttämistä, jos verbin perään liitetään ”*to life*”. Suomen kielen monipuolisuus on rikasta, mutta tässä tapauksessa rikkaus on johtanut siihen, että termiä *to restore* ei ole käytännössä vakiintuneesti käännetty suomenkielelle. Selityksenä pidän sitä, että restoratiivinen -sana pitää sisällään kaikki nuo käännöksen ulottuvuudet, joten jos päädytään käyttämään vain yhtä ulottuvuutta, vaikkapa käännöstä korjaava tai palauttava, kapenee termin restoratiivinen merkitys, koska muut käännöksen vaihtoehdot eivät enää sisälly termiin. Kokemukseni on, että sekä kansallisella että kansainvälisellä

kentällä termin restoratiivinen käyttö kunkin kielen taivutusmuodoissa on edellä avaamastani syystä vallitseva käytäntö – ainakin kun restoratiivisesta oikeudesta, ja restoratiivisesta lähestymistavasta tai sovittelusta puhutaan.

Christie (1977) esitti restoratiivisen oikeusajattelun kehittymiseen vahvasti vaikuttaneessa artikkelissaan ”*Conflicts as Property*” merkittävän näkemyksen siitä, että konfliktit voidaan ymmärtää sosiaalisten taitojen kehittymiseen liittyvinä ilmiöinä, joiden tapahtuessa osapuolia ei pitäisi tuomita vaan tukea. Hän kritisoi vahvasti oikeuslaitoksen toimintaa rikoksen osapuolten ja heidän lähiyhteisönsä sijoittamisesta ikään kuin sivuun ja järjestelmän varjoon, kun rikostapahtumaa käsitellään. Kun oikeusoppineet ja muut ammattilaiset varastavat konfliktit osapuolilta, osapuolten intressit jäävät huomiotta ja konfliktin yhteisestä ratkaisemisesta saatava hyöty jää saamatta. (Christie 1977,1-15.)

Zehr (2002) määrittelee restoratiivisen oikeuden prosessiksi, joka mahdollistaa kaikkien tiettyyn rikokseen liittyvien osallisten yhteisen tapahtuneen tarkastelun sekä tuotetun vahingon ja sen synnyttämien velvoitteiden määrittelyn tavoitteena eheyttää ja korjata tapahtunut parhaalla mahdollisella tavalla (Zehr 2002, 37). Johnstone ja Van Ness (2007) näkevät, että restoratiivisen oikeuden liike on globaali ja sillä on monia ulottuvuuksia. Keskeisin tavoite on muuntaa suhtautumista rikoksiin niin, että nykyisten vahvasti professioihin nojaavien, rankaisuihin ja kontrolliin pohjaavien systeemien sijaan hyödynnettäisiin yhteisölähtöisiä korjaavia ja sosiaalisesti kontrolliin pohjaavia prosesseja. Restoratiivinen oikeus on prosessi, jossa keskeistä on yhdessä osallisten kanssa käsitellä rikokseen liittynyttä epäoikeudenmukaisuutta niin, että ratkaisuiden kautta osapuolten tarpeet tulevat kohdatuiksi. Restoratiivisen oikeuden tavoitteena on hoitaa ja korjata tapahtunut rikoksesta aiheutunut vahinko ennemmin kuin langettaa vastaavaa harmia aiheuttava sanktio rikoksen tekijälle. Restoratiivisen oikeuden keskiössä voidaan nähdä tavoite eheyttää yhteisö palauttamalla rikoksen osapuolet oman yhteisönsä jäseniksi ratkaisuilla tai prosesseilla, jotka sekä osapuolet että yhteisö kokevat oikeudenmukaisiksi tai reiluiksi suhteessa tapahtuneeseen rikokseen. (Johnstone ja Van Ness 2007, 5-20.)

McCold (2006) esittää, että restoratiiviset käytännöt ovat itseasiassa edeltäneet varsinaista teoriaa. Alkuperäisiä restoratiivisia käytäntöjä ovat sovittelu, restoratiiviset piirit ja konferenssi-menettely, joita käytettiin jo ennen kuin ymmärrys restoratiivisesta oikeudesta oli kehittynyt. Piireillä tarkoitetaan työmenetelmiä, joissa osallistujat asettuvat piiriin, joissa huolehditaan siitä, että kaikki saavat oman puheenvuoronsa ja äänensä kuuluviin. Piirissä voidaan käsitellä niin yhteisesti päätettäviä asioita kuin purkaa ryhmän jännitteitä tai konflikteja ja hakea yhteistä näkemystä jonkin tärkeäksi nähdyn tilanteen ratkaisuksi. Konferenssi-menettelyssä puolestaan käsiteltävän konfliktin tai rikoksen osapuolten lisäksi kutsutaan paikalle osapuolten lähipiiriä, huoltajia tai tukihenkilöitä sekä viranomaisia, jotka voivat osaltaan auttaa ja tukea konfliktin ratkaisussa ja löytyneen sopimuksen toteuttamisessa. Sovittelussa kolmas neutraali osapuoli fasilitoi tekijän ja uhrin välistä dialogia, jossa keskeistä

on jakaa näkemyksiä siitä mitä on tapahtunut, miten rikos on vaikuttanut osapuoliin, miten asian voi ratkaista ja sopia, ja miten sopimuksen toteutumista seurataan (McCold 2006, 23-51).

Vuonna 2012 Euroopan Unionin maissa voimaan tulleen rikoksen uhrien oikeuksia painottavan direktiivin mukaan restoratiivisella oikeudella tarkoitetaan prosessia, jossa uhri ja tekijä voivat vapaaehtoisesti ja turvallisessa tilassa osallistua oman asiansa/tapahtuneen rikoksen käsittelyyn kolmannen puolueettoman osapuolen ohjauksessa. Prosessia tulee ohjata vahvalla kunnioituksella jokaisen kokemuksia ja ilmaisua kohtaan, tunteet ja tarpeet huomioiden. Prosessin ohjaaja osoittaa kunnioitusta molempia osapuolia kohtaan huolehtimalla vuorovaikutuksesta molempia rohkaisten. (European Parliament 2017.) Yhdistyneiden Kansakuntien toimielimen ”*The Special Representative of the UN Secretary General (SRSG)*” lapsiin kohdistuvan väkivallan yksikkö julkaisi vuonna 2013 dokumentin *Promoting Restorative Justice for Children*. Julkaisussa todetaan, että keskeinen päämäärä on korjata (*to restore*) oikeutta niin, että restoratiivinen oikeus voidaan ottaa käyttöön perheiden, koulujen, kuntien ja yhteisöjen, organisaatioiden ja siviiliyhteiskunnan toimintaan keskeiseksi osaksi konfliktin hallintaa. Tavoitteena on lisätä demokratiaa. Keskeisinä arvoina nähdään kokonaisvaltainen lähestyminen lasten intressien huomioon ottamisessa niin, että kommunikointi ja yhteistyö eri toimijatahojen kanssa on mahdollista ja avointa. (United Nations 2013.)

Edellä mainittu direktiivi on vaikuttanut osaltaan siihen, että Euroopan neuvoston vuonna 1999 julkistamiin suosituksiin sovittelusta rikostapauksissa (Council of Europe 1999) on tehty muutoksia niin, että suosituksissa jatkossa huomioidaan restoratiivinen oikeus ja erityisesti rikoksen uhrin asema. Uuden suositusluonnoksen (Council of Europe 2018) mukaan restoratiivinen oikeus pyrkii vahvistamaan kansalaisten roolia rikosten käsittelyissä ja huomioimaan myös rikosten käsittelyn ennaltaehkäisevän lähtökohdan merkityksen. Suosituksessa korostetaan sitä, että liiallinen kriminalisaatio (*over-criminalisation*) sekä liiallinen (*overuse*) rangaistusten käyttö voivat sinänsä aiheuttaa haittaa tai vahinkoa (*harm*), mikä tulee huomioida, kun harkitaan rikostapauksen käsittelyn tarkoituksenmukaisuutta. Uudessa suositusluonnoksessa restoratiivinen oikeus määritellään prosessiksi, joka mahdollistaa haitan kokeneille ja haitan aiheuttaneille osallistumisen vapaaehtoisesti ja aktiivisesti aiheutuneiden vahinkojen ratkaisuun, koulutetun puolueettoman kolmannen osapuolen (fasilitaattorin) johdolla. Edellisestä vuoden 1999 suosituksesta poiketen uhri (*victim*) ja tekijä (*offender*) -termejä ei enää käytetä, vaan puhutaan rikoksesta aiheutuneen vahingon tai haitan kokeneista (*those harmed by crime*) ja rikoksen aiheuttamasta vahingosta tai haitasta vastuussa olevista (*those responsible for harm*) osapuolista. Yhtä lailla uusi luonnos korostaa restoratiivisen oikeuden prosessin ohjaamisen fasilitatiivista luonnetta siten, että aiemmin kolmantena puolueettomana ohjaajana todettiin toimineen sovittelijan (*mediator*), minkä uusi luonnos korvaa termillä fasilitaattori (*facilitator*). (Council of Europe 2018, 2-4; Marder 2018.)

Lopullinen luonnokseen pohjaava uusi Ministeri komitean suositus on julkaistu 3 lokakuuta 2018, mutta tätä kirjoittaessani suositusteksti ei ollut vielä internetin kautta saatavilla.

Dünkel, Horsfield ja Parasanu (2015) ovat tutkimushankkeessa *European Research on Restorative Juvenile Justice* kartoittaneet EU-maiden restoratiivisten käytäntöjen hyödyntämistä erityisesti lasten ja nuorten osalta. Tutkimusraportti määrittelee restoratiivisen oikeuden nojaamalla vallitsevaan ja tutkimuksista esiin nousevaan konsensukseen, jonka mukaan restoratiivinen oikeus on rikosoikeuden käytännöille vaihtoehtoinen konfliktien käsittelymenettely. Rikossovittelu (*Victim-offender mediation, VOM*) ja muut restoratiiviset käytännöt painottavat uhrin ja yhteisön tarpeita sekä uhrin ja tekijän mahdollisuutta palautua restoratiivisen oikeuden prosessin kautta yhteisönsä jäseniksi. (Dünkel, Horsfield ja Parasanu 2015, 3-4.)

Edellä mainitun tutkimushankkeen toisessa vaiheessa tarkasteltiin kolmen maan, Pohjois-Irlannin, Belgian ja Suomen, restoratiivisten käytäntöjen toteutumia erityisesti lasten ja nuorten näkökulmasta. Tutkimusraportissa todetaan, että Euroopan mailla on pitkä historia liittyen sovitteluun rikosten ratkaisumenetelmänä, mutta nykyään monet maat ovat erityisesti nuorten rikosten kohdalla omaksuneet restoratiivisten käytäntöjen (*restorative practices*) lähtökohdaksi oppimisen ja sosiaalistamisen näkökulman. Restoratiivisen oikeuden käytännöiksi luetaan läheisneuvonpito (*family group conferencing*), restoratiiviset piirit (*circles*), konferenssi-menettely (*conferencing*) sekä sovittelu (*mediation*). (Chapman et al. 2015, 93-100.) Nuorten kohdalla restoratiivinen oikeus voidaan nähdä sosiaalisena prosessina, joka tuottaa sosiaalista tietotaitoa nuoria ja heidän yhteisöjään hyödyttäen. Restoratiivisten käytäntöjen tuomaa pääomaa voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Kulttuurisen pääoman osalta restoratiiviset arvot ovat keskiössä; restoratiivinen oikeus on oikeutta korjaavaa oikeutta, jossa ihmisyyttä suojaavia oikeuksia hyödynnetään niin, että oikeuden käytännöt eivät syrjäytä vaan voimaannuttavat. Sosiaalisen pääoman vahvistumisessa merkityksellistä on osallisuus ja yhteisöön palautuminen. Tekijän ja uhrin sekä yhteisön tarpeet huomioidaan niin, että konfliktin osalliset voivat palautua leimaantumatta oman yhteisönsä aktiivisiksi toimijoiksi. Tiedollisen pääoman kasvaessa puolestaan vahvistuu asiantuntijuus. Kokemus restoratiivisista prosesseista tuottaa oppimista, vastuunottoa ja sitoutumista, mikä puolestaan näkyy restoratiivisten käytäntöjen tuottamina tuloksina. (Chapman et al. 2015, 11-28.)

Restoratiivisen oikeuden määrittelyä on tarkastelu myös muusta kuin oikeustieteen näkökulmasta. Kriittistä näkökulmaa termien käyttöön tuo Gade (2018), joka on tutkinut termin *restoratiivinen oikeus* kehitystä antropologian näkökulmasta. Hän löytää yhteyksiä aina kristinuskoon saakka, mutta päättyy vahvistamaan Christien ja Zehrin keskeistä merkitystä restoratiivisen oikeuden kehittäjinä ja määrittäjinä aina 1970-luvulta lähtien. Gade esittää kuitenkin, että Christie ei ole varsinaisesti pohtinut restoratiivisen oikeuden määritelmää vaan pikemminkin hän vertaili nykyisen rikosoikeuden ja vaihtoehtoisen konfliktien käsittelyn eroja lähtökohtana uudistaa

oikeutta rikostapauksen osapuolten ja yhteisöjen tarpeita huomioivaan suuntaan. (Gade 2018, 29-31.)

Rasmussen (2018) jakaa Gaden näkemyksen ja esittää, että Christie on myöhemmässä ajattelussaan irtautunut termistä restoratiivinen oikeus. Christie (2013) tarkastelee termiä *restorative justice* ja näkee, että termi on vahvistunut yleiseen käyttöön, kun on kyse vaihtoehtoisesta konfliktien käsittelystä niin YK:n ja EU:n eri dokumenteissa kuin lukuisissa aiheen julkaisuissakin. Hän pitää kuitenkin erityisesti termin toista sanaa, *oikeus*, ongelmallisena, sillä hän näkee sen osoittavan suoraan oikeusjärjestelmään, kun vaihtoehtoisessa konfliktien käsittelyssä painotetaan nimenomaan osapuolten osallisuutta ja ymmärryksen lisääntymistä sekä ihmissuhteiden korjaamista. (Christie 2013, 15.) Myös Rasmussen (2018) näkee tarpeelliseksi erotella termi restoratiivinen oikeus koskemaan nimenomaan rikostapausten käsittelyä niin, että restoratiiviset prosessit tai käytännöt voidaan nähdä restoratiivisen oikeuden jatkumoina, jotka käsittävät erilaisia ennaltaehkäiseviä ja korjaavia aktiviteetteja niin kouluissa kuin kansalaisyhteiskunnissakin (Rasmussen 2018, 146-150). Niin Gade kuin Rasmussen toteavat, että termin restoratiivinen oikeus käyttö on 1990-luvulta lähtien laajentunut rikosoikeuden ulkopuolelle käsittäen nykyään yhä laajenevasti käytäntöjä, jotka nojaavat restoratiivisen oikeuden keskeisiin periaatteisiin, mutta he ovat huolissaan siitä, että termin yhä laajeneva käyttö voi johtaa tilanteeseen, jossa erilaisten käytäntöjen todellista restoratiivista lähtökohtaa on enää vaikea arvioida (Gade 2018, 37-38; Rasmussen 2018, 177-178).

1.1.1 Näkökulmia restoratiivisen oikeuden kehitykseen ja ihmiskäsitykseen

Ensimmäisenä restoratiivisen oikeuden historiikeissa mainitaan yleensä Uuden-Seelannin Maori-heimon käyttämä neuvonpitomenetelmä. Maorit eivät voineet hyväksyä sitä, että heidän nuorisonsa ohjattiin rikosoikeuden prosesseihin heidän rikottuaan lakia, sillä he katsoivat, että rikosoikeuden menettelyt rikkoivat puolestaan heidän traditiotaan, jossa väärä teko tai rikos ratkaistiin ja sovittiin yhteisön jäsenten kanssa yhdessä sen sijaan, että tekijät olisivat eristetty yhteisöstään. (Hopkins 2006, 19-20.) Tästä Maorien käytännöstä kehittyikin läheisneuvonpito-menettely, joka on ollut Uudessa-Seelannissa käytössä jo vuodesta 1989. Myöhemmin Maori-yhteisön menetelmästä motivoituneina Australian poliisiviranomaiset Wagga Wagga-alueella kehittivät käytäntöä erityisesti nuorten rikosten käsittelyyn. Menetelmää kutsuttiin ”käsikirjoitetuksi neuvonpidon malliksi” (*the scripted conferencing model*). Kanadassa Yokonin alueen alkuperäiskansat käyttivät ”tuomio tai rankaisu piirejä” (*sentencing circles*), joissa koko yhteisö tuomarin johdolla pohti tarkoituksenmukaista rangaistusta ja ennen kaikkea sitä, miten nuoret jatkossa toimivat, kun nuoret olivat yhteisön sääntöjä rikkoneet. Kanadaan liittyykin yksi restoratiivisen oikeuden kehittymisen ”suurista tarinoista”. Kanadan Ontariossa mennoniitti-yhteisön jäsenet Mark Yantzi ja Dave Worth työskentelivät rikosoikeuden viranomaisina ja vuonna 1974 he saivat käsiteltäväkseen tapauksen, jossa kaksi nuorta oli vahingoittanut

22 asukkaan omaisuutta. Rikosoikeuden prosessin sijaan Yantzi ja Worth pyysivät tuomarilta lupaa järjestää tapaamisia tekijöiden ja uhrien välille. Onnistunut prosessi johti uuden sovitteluohjelman kehittämiseen, jota tuolloin kutsuttiin nimellä *victim-offender reconciliation programme (VORP)*. Tästä ohjelmasta kehittyi hyvien tulosten myötä useat sovitteluohjelmat, jotka levisivät Kanadasta ensin Yhdysvaltoihin ja sieltä Eurooppaan. (Wachtel 2013, 75-78; Van Ness & Strong 2015, 23-41; Hopkins 2016, 8-9.)

Restoratiivisen oikeuden kehitys Euroopassa käynnistyi 1980- ja -90-luvuilla. Ensimmäisensä rikossovittelutoiminnan aloitti Norja vain nuoriin kohdistettuna. Vuonna 1983 Suomessa käynnistyi rikossovittelutoiminta Vantaalla ja Itävalta käynnisti omaa toimintaansa vuonna 1985. Vähitellen rikossovittelutoiminta levisi muihinkin Euroopan maihin ja tällä hetkellä menetelmät ja lainsäädäntö ovat pisimmälle kehittyneitä Pohjoismaissa ja Keski-Euroopassa sekä Isossa-Britanniasa. Sovitteluun liittyvä tutkimustoiminta on vilkastunut ja mm. EU:n komission rahoittamalla restoratiivisen oikeuden tutkimusprojekteilla on ollut huomattava merkitys menettelyjen kehittymiselle Euroopassa. (Pelikan & Trenzcek 2006, 63-64; Kinnunen 2012, 23-25.)

Pohjoismaiden osalta sovittelutoiminnan kehittymiseen ja käyttöönoton vahvistumiseen on vaikuttanut myös pohjoismaiset kulttuuriset perinteet. Ervasti (2018) avaa sovittelun kehitystä Pohjoismaissa ja toteaa, että jo 1700-luvulta lähtien pohjoismaisissa yhteiskunnissa lain, hallinnon ja tavallisen elämän tapahtumia, kuten rikoksia, siviilitapauksia ja maanomistusriitoja ratkottiin tyypillisesti paikallisissa neuvonpidoissa paikallisten yhteisöjen jäsenten toimesta. Näitä neuvonpitoja kutsuttiin nimellä *ting*. Näiden neuvonpitojen yhteys myöhempien sovittelukäytäntöjen kehittymiseen pohjoismaissa on ilmeinen. Nykyisin erilaisia sovittelun käytäntöjä ja sovitteluohjelmia on Pohjoismaissa käytössä runsaasti. Rikossovittelun lisäksi mm. koulusovittelu, naapurussovittelu, monikulttuurinen sovittelu, tuomioistuinsovittelu, työyhteisösovittelu, kaupallisten riitojen sovittelu sekä rauhansovittelu ovat yhteiskunnassa hyödynnettyjä sovittelun muotoja. (Ervasti 2018, 226-229.)

Restoratiivisen oikeuden kehitykseen liittyy perinteisestä rikosoikeudesta poikkeava ihmiskäsitys, joka on osaltaan ohjannut restoratiivisen oikeuden kehitystä. Walgrave et al. (2013) toteavat, että restoratiivinen oikeus haastaa perinteiset käsitykset rikoksista ja rikollisista ja huomauttavat, että perinteinen kriminologia nostaa yhtäällä esiin näiden ryhmien tuoman uhan sosiaaliseen yhteisöön. Tällöin keskiössä on näiden usein marginaalissa olevien riskiryhmien yhä vahvempi ja tiukempi kontrolli. Toisaalta, jos painopiste on vain yksilön rikollisuudessa, rikoksiin syyllistyneet nähdään ikään kuin normaaleina henkilöinä, jotka syystä tai toisesta ovat vain toimineet lakeja, sääntöjä tai normeja vastaan. Tämä näkemys johtaa ihmiskäsitykseen, jossa kaikki yksilöt nähdään mahdollisina rikoksen tekijöinä, mikä puolestaan luo epäluottamusta ja tarvetta suojautua toisilta kanssaeläjiltä. (Walgrave et al. 2013, 159-162.)

Rangaistusten ankaroittamisen sijaan Walgrave et al. (2013) nostavat esiin restoratiivisen oikeuden näkemyksen, jossa rikoksen tekijän tai uhrin määrittelyn sijaan keskiössä on tapahtunut rikos, jolloin uhrin ja tekijän omat kokemukset, tunteet ja reaktiot otetaan vakavasti. Restoratiivisen oikeuden käsitteistössä normalisoinnilla tarkoitetaan mahdollisuutta yhteisöön palautumiseen, mikä tarjotaan sekä tekijälle että uhrille restoratiivisessa prosessissa. Tämän ihmiskäsityksen mukaan yksilö - sekä tekijä että uhri - nähdään mahdollisina ratkaisijoina ja vastuunkantajina, jotka tuetussa restoratiivisessa menettelyssä ovat kyvykkäitä työskentelemään yhdessä ja löytämään tyydyttävän ratkaisun tapahtuneeseen, ei vain omat intressit ja tarpeet vaan myös yhteisönsä tarpeet huomioiden. Restoratiivinen oikeus on haastanut stereotypiat tekijöistä ja uhreista. Restoratiivinen oikeus vahvistaa kriminologian sosiaalista roolia palauttaen ymmärryksen rikoksista ja turvallisuuden rakentamisesta realistiseen ulottuvuuteen, jossa kansalaisten aktiivisuus voi vahvistua ja luottamus yhteisöön palautua. (Walgrave et al. 2013, 159-162.) Walgrave (2008) tarkastelee restoratiivisiin menettelyihin liittyviä epäluuloja ja toteaa, että erityisesti nuorten rikosten käsittelyyn liittyvissä tutkimuksissa on osoitettu, että restoratiivisen oikeuden interventiot ovat tuottaneet enemmän myönteisiä tuloksia kuin rankaisuihin pohjaavat menettelyt. Tekijöiden on ollut mahdollista ymmärtää paremmin tekonsa seuraukset ja uhrien on havaittu olleen tyytyväisempiä samoin kuin heidän lähiyhteisönsä eikä tutkimukset ole osoittaneet, että restoratiivisilla menettelyillä heikennettäisiin yleistä turvallisuutta. (Walgrave 2008, 8-13)

Shearer (2016) tarkastelee restoratiivista lähestymistapaa psykologian näkökulmasta. Ihmissuhteissa syntyneet jännitteet voidaan nähdä mahdollisuuksina, jotka voidaan muuntaa haasteiksi ja jopa voimavaroiksi. Yhteinen keskustelu kasvotusten voi olla restoratiivinen tapahtuma, kun prosessi tähtää osapuolten välillä tapahtuvaan eheytymiseen. Restoratiivinen prosessi ei ole terapiaa, mutta se on oman tarinan, motiivien ja kokemusten jakamista. Kuulluksi tuleminen ja puolueettoman fasilitaattorin ohjaus ovat onnistuneen restoratiivisen prosessin avaintekijöitä, mutta keskeistä on löytää todelliset persoonat uhrin tai tekijän ”maskien” takaa. (Shearer 2016, 83-85.) Christie toteaa Haaste-lehdelle antamassaan haastattelussa, että restoraatio on vaikea termi ja huomauttaa, että vanha rakennus voidaan kyllä korjata, mutta hän kysyy mitä korjataan hirmutekojen jälkeen, viitaten ns. Breivikin tapaukseen. Christie vastaa itse, että yhteiskunta. Hän varoittaa tekijän ulkoistamista johonkin riskiryhmään tai marginaaliin, sillä silloin tapahtunutta on mahdoton käsitellä niin, että vastaava tapahtuma voitaisiin välttää. Kun annamme uhreille mahdollisuuden kuvata tapahtumaa ja tunteitaan ja toisaalta, kun uskallamme kuulla tekijää, hänen paheksuttavista arvoistaan huolimatta, voidaan yhteiskunnan arvoja selvittää ja normeja vahvistaa niin, että myös ennaltaehkäiseviä toimintatapoja voidaan tarkistaa ja kehittää. (Kostiainen 2012, 4-6.)

1.1.2 Näkökulmia oikeudenmukaisuuden ja häpeän käsitteisiin

Restoratiivisen oikeuden tuottaman ihmiskäsityksen lisäksi myös restoratiivisen oikeuden teoriaan liitetyt häpeän ja anteeksiantamisen käsittelyn teemat ovat koulukontekstista katsottuna mielenkiintoisia. Rikosten, häpeän ja yhteisöön palautumisen teemoja tarkastellut Braithwaite (1989, 69-83) esittää, että lähiyhteisön asettamilla sanktioilla on enemmän vaikutusta rikolliseen käyttäytymiseen kuin laillisen auktoriteetin antamilla sanktioilla. Henkilökohtainen maine läheisten silmissä on tekijälle tärkeämpi kuin maine viranomaisten silmissä. Ajatusta tukee myös Goffmanin (2012, 68-70) näkemys yksilön tarpeesta säilyttää kasvonsa omassa sosiaalisessa piirissään. Braithwaite (1989) toteaa, että omatunto on vahvempi käyttäytymisen kontrolloija kuin rangaistus ja pitää häpeää merkittävänä itsekontrollin ja oikean ja väärän oppimisen välineenä. Häpeä on välitön omantunnon tuottama rangaistus toisin kuin vaikkapa rikosoikeudessa annettu tuomio, jonka prosessointi saattaa kestää kuukausia, ellei vuosia. Häpeä on tärkeä kokemus, joka toimii kahdella tasolla. Ensinnäkin se ehkäisee rikollista käyttäytymistä, sillä yksilö ei halua menettää sosiaalista hyväksyntää. Toiseksi häpeä ja katumus rakentavat omatuntoa, joka sisäisesti estää rikollista käyttäytymistä, vaikka ulkoisesti häpeään ei olisi tarvetta tai se ei olisi nähtävissä. Häpeä tuo esille kaksi erilaista välitöntä ”rankaisijaa” – sosiaalisen hyväksymättömyyden ja omantunnon tuskat, mutta häpeä ei kuitenkaan aina ja kaikilla toimi näin; on diagnosoitu henkilöitä, jotka ovat sekä häpeän tuottaman, että oikeuden langettaman rangaistuksen tavoittamattomissa. (Braithwaite 1989, 69-83.)

Häpeän käsittelyä restoratiivisen oikeuden näkökulmasta tutkineet Harris ja Maruna (2006) ottavat kantaa Braithwaiten näkemyksiin tarkastellen häpeää kolmesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin häpeä voidaan kokea sosiaalseksi uhkaksi, sillä ihmisillä on tarve saada hyväksyntää, ja häpeä tavallaan ilmoittaa, että on tapahtunut jotain, jonka takia hyväksyntä on vaakalaudalla. Toiseksi häpeä voidaan nähdä myös merkkinä henkilökohtaisesta epäonnistumisesta, jolloin yksilö kokee epäonnistuneensa elämäänsä omien arvojensa ja tavoitteidensa mukaista elämää. Kolmanneksi häpeää voidaan tarkastella eettisenä kysymyksenä, jolloin häpeä liittyy itsekunnioitukseen, mikä puolestaan on sidoksissa yhteisön moraalisiin normeihin, joiden rikkominen puolestaan vaikuttaa siihen, kuinka yhteisön muut jäsenet suhtautuvat yksilöön. Häpeän tunne ei kuitenkaan ole yksiselitteinen vaan häpeän, syyllisyyden ja nolouden tai kiusaantuneisuuden tunteet ovat eri kokemuksia. Kriittistä näkökulmaa häpeän käsittelyyn tuovat havainnot, joiden mukaan koettu häpeä voi joissain tapauksissa muuntua jopa väkivaltaiseksi käyttäytymiseksi. Kyse onkin siitä, miten häpeää käsitellään; häpeän kokemisen tarkastelusta tuleekin siirtyä häpeän hallintaan. (Harris ja Maruna 2006, 452-460.)

Kun loukkaus tai mielihäpeä on aiheutettu tai rikos on tehty, sitä ei enää saa tekemättömäksi. Tapahtuman peruuttamattomuus ja toisaalta ajatus mahdollisesta tapahtuman uusiutumisesta ajaa toimintaan. Ilman kokemusta anteeksisaamisesta

ei synny vapautusta tehdystä teosta vaan uhrille aiheutettu vaikutus seuraa jatkossakin. Vastaavasti uhri ei koe oikeuden toteutuvan vaan kokee tapahtuman jatkuvasti vaikuttavan elämäänsä. Osapuolet leimaantuvat tapahtuman ja mahdollisen rikosprosessin kautta eivätkä pääse irti saadusta identiteetistä, vaan kokevat vaikeuksia välttää vastaavaa tilannetta tulevaisuudessa. (Chapman et al. 2015, 14-18.) Leimaavaa häpeän käsittelyä tulisi välttää, koska se voi lisätä ei toivotun käyttäytymisen uusintaa (Harris ja Maruna 2006, 456-460). Häpeä voi estää uusintarikollisuutta ei pelkästään itse häpeän kokemuksen vuoksi vaan sen kautta, miten tekijä osaa tai häntä ohjataan käsittelemään ja hallitsemaan häpeän tunnettaan. Restoratiivisen oikeuden käytännöt, joissa kaikki osapuolet pääsevät kertomaan oman tarinansa, näyttäisivät sopivan hyvin menettelyihin, joiden avulla uhria, tekijää ja heidän lähiyhteisöään tuetaan käsittelemään häpeän kokemuksiaan. (Harris ja Maruna 2006, 460-461.)

Erityisesti rikossovitteluun osallistuneiden nuorten osapuolten keskeisenä kokemuksena on havaittu olleen edellä mainittu vapautuminen negatiivisesta identiteetistä. Eskelinen (2005) on tutkinut Suomessa alle 15 -vuotiaiden rikossovittelussa osapuolina olleiden kokemuksia. Tutkimustuloksen mukaan vapautuminen kuvattiin tuntemuksena, jossa mieli vapautui ja tuli puhdas olo. Restoratiivisen oikeuden kriittisinä tekijöinä ovat anteeksiantona koettu eheytyksen prosessi ja sitoutuminen aiheutetun vahingon hyvittämiseen sekä siihen, että vastaavaa tapahtumaa ei enää toisteta. Vaikka sovittelu voidaan kokea haastavaksi tilanteeksi, valtaosalle osapuolia kohtaaminen osoittautui erittäin tärkeäksi osaksi koko sovitteluprosessia. Moni uhreista ja tekijöistä ilmaisi oppineensa hoitamaan asiat keskustelemalla. Uhreille tapaaminen oli useimmissa tapauksissa pelkoa lieventävä ja poistava tekijä. Tilanteessa tapahtuneella anteeksipyyntöillä tai anteeksiannolla oli niin ikään suuri merkitys. Eskelinen huomauttaa kuitenkin, että osalle lapsista sovittelu ei yksin riitä, joten tuen jatkumosta tulee huolehtia. Sovitteluprosessi voi toisinaan toimia eräänlaisena tilanteen tarkastuspisteenä, jossa voidaan havaita tuen tarve ja ohjata tarkoituksenmukaiseen tukeen esimerkiksi lastensuojelun tai sosiaalityön puitteissa. (Eskelinen 2005, 4-5 ja 160-167.) Myös Elonheimo (2010) päätyy lasten ja nuorten rikollisuutta ja sovittelua tarkastelevassa väitöstutkimuksessaan näkemykseen, että sovittelua voitaisiin käyttää tuki- tai kuntoutuspalveluun ohjauksen välineenä niin, että sovittelu toimisi tilanteena, jossa sekä rikoksen tekijän kuin uhrinkin tarpeet voitaisiin arvioida ja ohjata heidät sopiviin tukipalveluihin (Elonheimo 2010, 69).

Anteeksipyyttäminen voi näyttäytyä eri tavoin; se voi olla häpeän ilmaisu, tunnustus toiselle osapuolelle, osoitus oikeuden ymmärtämisestä tai ilmaisu halukkuudesta asian korjaamiseen (Goffman 1971, 113). Chapman et al. (2015) näkevät, että uhri voidaan äärimmillään määritellä objektina, joka on kohdannut väkivaltaisen teon, johon hän ei ole itse voinut vaikuttaa. Tekijän tulee ymmärtää tekonsa vaikutukset ja ottaa vastuu teoistaan, ja uhrin vastuu restoratiivisessa prosessissa on kuvata tapahtuneen aiheuttamia vaikutuksia itselleen ja lähiympäristölleen ja pyytää tekijää hyvität-

tämään tapahtunut. Tämä kokemus antaa mahdollisuuden vapautua uhrin leimasta ja voimaantua oman elämänsä hallitsijaksi. Tämän vuoksi restoratiivisessa prosessissa kohtaaminen on keskiössä. (Chapman et al. 2015, 17-18.) Zehr (2015) lisää, että anteeksianto ei tarkoita tapahtuman unohtamista tai vähättelyä vaan ennemminkin tapahtuman tuottaman kärsimyksen tunnustamista ja vastuunottoa. Anteeksianto mahdollistaa irti päästön – tapahtunut tai tekijä eivät enää dominoi uhria. Ilman tätä kokemusta väkivallanteko säilyy tietoisuudessa ja vaikuttaa siten elämään. Kuitenkin vain, kun anteeksipyyntö ja anteeksianto tulevat sisältäpäin pakottamatta, voidaan nämä kokea voimaannuttavina ja cheyttävinä. (Zehr 2015, 52-53.)

Ervasti ja Nylund (2014) ovat kartoittaneet pohjoismaista konfliktien käsittelyä ja sovittelua, pohtien myös restoratiivisen oikeuden näkökulmaa. Restoratiiviseen oikeuteen ja sovitteluun liittyy näkemys oikeudenmukaisuuden kokemuksesta, vaikka lähtökohtana on syyttämättä työskentely. Restoratiivisessa sovittelussa syyllisyyden selvittämisen sijaan keskustellaan siitä, miten teon aiheuttama epätasapaino ihmis-suhteessa voidaan palauttaa, mitä vastuuta ja velvollisuuksia osapuolilla on ja miten tekijä voi tapahtuneen korvata. Oikeudenmukaisuus tarkoittaa suhteiden uudelleen rakentamista, tilanteen ennallistamista ja tulevaisuuteen suuntaamista. (Ervasti ja Nylund 2014; 486-489.) Ihmiset joutuvat yhteisöissään väistämättä konflikteihin ja tulevat loukanneeksi toisiaan. Chapman ja Chapman (2016) huomauttavat, että ihmiset kokevat konfliktit eri tavoin ja siksi on tärkeää, että yhteiskunta tarjoaa konfliktin käsittelyyn menettelyitä, joissa voidaan kohdata ja ilmaista omia kokemuksia, tunteita ja tarpeita ja siten vapautua tapahtuneesta. Uhrin valmius päästä irti vihasta tai rangaistuksen vaatimuksista voidaan selittää sillä, että restoratiivisessa prosessissa uhrille syntyy riittävä oikeudenmukaisuuden kokemus suhteessa koettuun vahinkoon tai loukkaantumiseen. Restoratiivinen lähestymistapa ei siten määrittele oikeudenmukaisuutta etukäteen vaan oikeudenmukaisuuden kokemus kehittyä dialogissa, jossa osapuolten välille syntyy ymmärrys tapahtuneesta. Prosessi itsessään voi vapauttaa ihmiset tunteista niin, että anteeksiantaminen on mahdollista. Jos uhri kokee, että tekijä osoittaa kunnioitusta, empatiaa ja halua hyvittää teon aiheuttaman vahingon, anteeksianto näyttäytyy paremminkin mahdollisuutena mennä eteenpäin kuin yhtenä etukäteen edellytettynä tapahtumana tai tekona. (Chapman ja Chapman 2016, 135-152.)

Restoratiivisten arvojen toteutumiseen niin restoratiivisissa käytännöissä kuin sovittelussakin tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti. Elonheimo (2004) toteaa, että restoratiivinen teoria voi sinänsä olla toimiva, mutta sen toteuttamisessa on puutteita. Rikosten sovittelua tutkiessaan hän havaitsi prosessissa usein pinnallisuutta, puhumattomuutta ja puutteellista dialogia, jolloin mahdollisuus tunteiden tai häpeän käsittelyyn ei päässyt toteutumaan. Sovittelussa tulisi keskittyä enemmän dialogiin ja vähemmän sopimuksen tekoon, jolloin häpeän käsittely tehostuisi ja sovittelun tavoitteena esitetty uusintarikollisuuden ehkäiseminen voisi toteutua. (Elonheimo 2004, 187-197.)

1.2 Sovittelun määritelmiä

Sovittelu on yksi konfliktinratkaisun perusmuodoista. Sovittelu voidaan määritellä vapaaehtoiseksi ja epäviralliseksi menettelyksi, jossa neutraali ja ulkopuolinen kolmas osapuoli auttaa osapuolia pääsemään molempia tyydyttävään sopimukseen (Ervasti ja Nylund 2014,133). Sovittelulla tarkoitetaan työyhteisösovittelua tarkastelleen ja mallintaneen Pehrmanin (2011) mukaan menetelmää, jolla pyritään ihmiskeskeiseen konfliktien käsittelyyn, jossa osapuolet osallistuvat itse konfliktin ratkaisuun ja ottavat vastuun konfliktin seurauksista (Pehrman 2011, 23). Restoratiivisen oikeuden menettelyjen keskeisenä lähtökohtana voidaan pitää sitä, että kaikki, joita rikos on koskettanut kokoontuvat ulkopuolisen sovittelijan johdolla keskustelemaan tapahtuneesta, sen vaikutuksista ja siitä mitä pitäisi tehdä. Laajimman määritelmän mukaan mikä tahansa metodi, jossa rikosvahinkoja voidaan korjata, ristiriitoja lievittää ja asianosaisten tyytyväisyyttä lisätä, voi olla restoratiivinen. (Elonheimo 2010, 27.) Vastaavasti rikos- ja riita-asioiden sovittelua kehittänyt ja tutkinut Iivari (2010) toteaa, että sovittelun ytimenä on asianosaisten kohtaaminen ulkopuolisen sovittelijan johdolla, keskustelu sekä henkisten ja aineellisten vahinkojen korjaaminen ja vastuunoton mahdollistaminen (Iivari 2010, 23). Sovittelua prosessina tarkastellut Moore (2003) lisää, että sovittelijalla ei ole auktoriteetti- tai valta-asemaa ja sovittelussa pyritään rakentamaan osapuolten luottamusta ja kunnioitusta toisiinsa niin, että konfliktin seuraukset voidaan hyvittää ja vaikutukset minimoida (Moore 2003, 15).

Vuonna 2002 YK:n talous- ja sosiaalineuvosto antoi päätöslauselman (2002/12, 37) liittyen rikosten käsittelyyn restoratiivisen oikeuden ohjelmissa. Lauselman mukaan restoratiivisen oikeuden ohjelmalla tarkoitetaan ohjelmaa, joka hyödyntää restoratiivisia prosesseja. Lauselmassa ei nimetä näitä prosesseja erikseen vaan todetaan, että restoratiivisella prosessilla tarkoitetaan mitä tahansa prosessia, jossa uhri ja rikoksenteijä sekä muut henkilöt, joihin rikos on vaikuttanut, osallistuvat yhdessä aktiivisesti rikoksen ratkaisuun yleensä sovittelijan avustuksella. Sopimuksella tarkoitetaan sovitteluprosessissa saavutettua sopimusta. Sopimus sisältää yksilöllisten ja yhteisöllisten tarpeiden huomioimisen ja osapuolten vastuiden määrittämisen sekä osapuolten uudelleensopeuttamisen yhteisöön. Osapuolilla tarkoitetaan uhria, rikoksenteijää ja ketä tahansa henkilöä tai yhteisön jäsentä, johon rikos on vaikuttanut. Restoratiivista prosessia ohjaa fasilitaattori, jolla tarkoitetaan henkilöä, jonka tehtävänä fasilitoida oikeudenmukaisesti ja puolueettomasti sovitteluprosessia osapuolten välillä. (United Nations 2006, 1-7.) Green (2007) huomauttaakin tarkastellessaan rikoksen uhrin määrittelyä ja restoratiivista oikeutta, että rikoksen uhrit eivät ole aina pelkästään hyviä eivätkä tekijät pelkästään pahoja, vaikka näin halutaan usein ymmärtää. Heikossa sosioekonomisessa asemassa olevat nuoret sekä vähemmistöryhmien jäsenet ovat yhtä lailla potentiaalisia rikoksen uhreja kuin rikoksen tekijöitäkin, joten restoratiivisen oikeuden

menettelyissä on perusteltua puhua osapuolista uhrin tai tekijän määrittelyn sijaan. (Green 2007, 172-175.)

Rikos- ja riita-asioiden sovittelutoiminta ja rikossovittelun tutkimus on osaltaan muovannut sovittelun määrittelyä. Sovittelu nähdään keskustelevana oikeutena, joka koskettaa rikosoikeutta, rikosprosessioikeutta ja sopimusoikeutta. Sovittelu on strukturoitu menettely, jossa puolueeton kolmas taho avustaa vapaaehtoisesti sovitteluun osallistuvia rikoksen tai riidan osapuolia puhumaan tapahtuneesta, selvittämään tapahtuman syitä, ratkaisemaan konfliktinsa ja sopimaan sekä emotionaalisesta että aineellisesta hyvityksestä. Sovittelussa rikollinen teko hylätään, mutta ihmisiä kunnioitetaan (Iivari 2010, 23). Rikos- ja riita-asioiden lakisääteinen sovittelu määritellään puolueettomaksi, vapaaehtoiseksi ja vaitiolovelvollisuuteen perustuvaksi palveluksi, joka voi olla rikosprosessille rinnakkainen tai sitä täydentävä menettely. Sovittelussa osapuolet keskustelevat tapahtuneesta, sen aiheuttamista henkisistä ja aineellisista haitoista ja pyrkivät sopimaan hyvityksistä. Sovittelijan tehtävänä on auttaa osapuolia puhumaan tapahtuneesta, tunteista ja tapahtuneen vaikutuksista sekä saavuttamaan heitä tyydyttävän yhteisen ratkaisun. (Flinck 2013, 12-13.)

Sovittelun määritelmiä vahvistavat erilaiset sovitteluprosessien kuvaukset sekä sovittelijoiden ohjeistukset ja kriteerit. *Centre for Effective Dispute Resolution* (CEDR) on siviili- ja kaupallisten konfliktien sovittelijoiden eurooppalainen kehittämis- ja yhteistyöjärjestö, joka vuonna 2004 osallistui Euroopan Komission tukemaan projektiin. Projektin tuotoksena syntyi koodisto hyvän sovittelijan kriteereiksi. Koodiston mukaan hyvän sovittelijan tulee olla tarkoituksenmukaisen ja laadukkaan sovittelukoulutuksen käynyt omaa sovitteluosaamistaan jatkuvasti arvioiva ja kehittävä toimija. Sovittelija on kaikista tahoista riippumaton, puolueeton ja tasapuolinen, prosessissa osapuolten oikeudenmukaista kohtelua edistävä, osapuolten omia ratkaisuja tukeva, luottamuksellinen fasilitaattori. (European Commission 2004.)

Transformatiivista sovittelua kehittänyt Folger (2008) jakaa sovittelutoiminnan erilaisten lähtökohtien mukaan ongelmanratkaisuun, harmoniaan ja transformaatioon pyrkiviksi menettelyiksi. Hän tarkastelee näiden eri ideologioiden eroja ja toteaa, että restoratiivisen sovittelun yksi erillinen tavoite on osapuolten palauttaminen yhteisönsä, joten restoratiivisessa sovittelussa osapuolina eivät ole vain konfliktin osapuolet vaan myös se yhteisö, jossa konflikti on tapahtunut. Yhteisöön palautuminen toteutuu, kun sovitteluun osallistuvat löytävät yhdessä ratkaisun tilanteeseen sekä siihen, miten jatkossa toimitaan, ettei konflikti enää toistu. (Folger 2008, 825-834.) Transformatiivisessa sovittelussa on keskeistä tuottaa osapuolille voimaantumisen kokemus ja auttaa omien ja toisten tarpeiden, huolien, käsitysten ja intressien tunnistamisessa. Transformatiivisen sovittelun keskeisiä elementtejä ovat voimaantuminen (*empowerment*) ja tunnistaminen (*recognition*) ja sovitteluprosessissa tulee painottaa seurantavaiheen tärkeyttä ja kannustavaa muutosten huomioimista vielä pitkään sovitteluprosessin jälkeenkin. (Pehrman 2011, 73, 256-262.)

Narratiivisessa sovittelussa kiinnitytään erilaisten ja muuttuvien tarinoiden kuunteluun, jolloin erilaiset tunteet ja näkemykset on mahdollista havaita ja näiden muutosta on mahdollista tukea. Winslade ja Monk (2008) avaavat narratiivisen sovittelun lähtökohtia. Ihmiset elävät elämäänsä tarinoiden kautta. Narratiivisessa sovittelussa yleistäviä oletuksia vältetään ja pohditaan sitä mikä kunkin osapuolen positio konfliktissa on. Ajatuksena on, että persoonat eivät ole ongelma vaan itse konflikti on ongelma. Ongelman kuvauksen ohella painotetaan toiveiden, toivottujen todellisuuksien tai toivotun tilanteen kuvaamista. Kun sovittelussa tunnistetaan aktiivisesti uudet vaihtoehtoiset tarinat, lähdetään tukemaan uuden osapuolten yhteisesti rakentaman ja yhteistoimintaan pohjaavan tarinan tuottamista. Lopulta sopimuksen kirjaamisen lisäksi tarkastellaan myös mahdollisuutta kuvata kirjallisesti syntyneet uudet tarinat. (Winslade ja Monk 2008, 1-39.)

Fasilitatiivisuus ja evaluatiivisuus ovat käsitteitä, joilla sovitteluprosessia on myös pyritty jäsentämään. Ervasti ja Nylund (2014) toteavat, että fasilitatiivinen sovittelumalli perustuu siihen, että sovittelijan tehtävä on edesauttaa osapuolten konfliktin käsittelyn prosessia. Fasilitatiivinen sovittelija toimii neutraalisti ja puolueettomasti eikä tuo omia näkemyksiään esille, mutta pyrkii kyseenalaistamaan osapuolten näkökulmia niin, että uusille näkökulmille syntyy tilaa. Fasilitatiivinen sovittelija hyväksyy sen, ettei tiedä kaikesta ja että hänen omat arvonsa tai ajatuksensa tai mielityksensä voivat poiketa osapuolten näkemyksistä. (Ervasti ja Nylund 2014, 146-154) Salminen (2018) painottaa, että fasilitatiivisen sovittelun fokus ei ole syytteissä tai lain määrittelyissä vaan fasilitatiivinen sovittelija ohjaa osapuolten vuorovaikutusta niin, että heidän intressinsä, huomionsa, tarpeensa ja ratkaisuehdotuksensa tulevat huomioiduksi (Salminen 2018, 214-215). Fasilitatiivinen sovittelija on vastuussa menettelystä, mutta osapuolille jää vastuu sisällöstä. Evaluatiivinen sovittelu voidaan nähdä fasilitatiivisen sovittelun vastaparina. Evaluatiivinen sovittelija toimii arvioijana, joka arvioi osapuolten asemia eli osapuolten esittämien vaateiden vahvuuksia ja heikkouksia, lisäksi hän voi arvioida miten esimerkiksi tuomioistuin ratkaisisi tilanteen ja kolmanneksi evaluatiivinen sovittelija antaa ratkaisuehdotuksen. Evaluatiiviselle sovittelulle on leimallista sovintokeskeisyys ja sovittelija rakentaa kuvan siitä, mikä on paras tai oikea ratkaisu, toisin kuin fasilitatiivisessa sovittelussa, jossa osapuolet etsivät yhdessä heitä tyydyttävän ratkaisun. (Ervasti ja Nylund 2014, 155-160.)

Ervasti ja Nylund (2014) näkevät, että suomalainen koulusovittelu on lähellä yleisiä sovittelun malleja ja toteavat, että koulusovittelussa korostuu sekä restoratiivisen sovittelun prosessi, että sovittelijan fasilitatiivinen työote. Koulujen vertaissovittelu voidaan määritellä rakenteellistuneeksi, ei-rankaisevaksi menettelyksi, jossa mukana on kaksi tai kolme ei-autoritaarista koulutettua vertaissovittelijaa, jotka fasilitoivat oppilaiden välisiä ongelmia ja riidanaiheita. Koulusovittelun lähtökohtana on ollut luoda vaihtoehto rankaiseville ja nollatoleranssiin pyrkiville käytännöille vastauksena lasten ja nuorten ongelmakäyttäytymiselle. (Ervasti ja Nylund 2014, 384-385.)

Kouluissa sovittelu mielletään strukturoiduksi prosessiksi, jossa puolueeton kolmas osapuoli auttaa vapaaehtoisia osapuolia ratkaisemaan ristiriitansa. Esimerkiksi koulujen sovittelutoimintaa tutkineet Cowie ja Wallace (2000) toteavat, että sovittelijat eivät arvota oikeaa tai väärää, eivät syyllistä eivätkä kiinnity menneeseen enempää kuin tarpeellista osapuolia tukiessa. Sovittelijat eivät tarjoa ratkaisua vaan huolehtivat siitä, että osapuolet noudattavat sovittelun pelisääntöjä, joihin kuuluu toisen kunnioittava kuunteleminen keskeytyksettä, oman näkemyksen esittäminen ilman syytelyä, tunteiden ja tarpeiden käsittely ja ratkaisujen yhteinen etsiminen sekä sopimuksen kirjaaminen ja seuranta. Sovittelussa painotetaan humanistisia lähtökohtia, sillä yhdestä ilmiöstä voi olla monta kokemusta tai tulkintaa, joten sovittelussa sovittelijat eivät odota löytävänsä ”oikeita” vastauksia eivätkä he ratkaisuna tuota tai esitä erilaisia moraalissääntöjä. (Cowie ja Wallace 2000, 7-27.)

Koulujen restoratiivisia käytäntöjä tutkinut ja kehittänyt Hopkins (2004) jakaa kouluilla toteutetun sovitteluprosessin viiteen vaiheeseen. Sovittelun alussa sovittelija kuvaa sovitteluprosessin ja kertoo ohjeet siitä, miten sovittelussa keskustellaan. Toisessa vaiheessa osapuolille annetaan mahdollisuus kertoa omat ”tarinansa” tapahtuneesta sekä selittää ajatuksiaan ja tunteitaan. Kolmanneksi sovittelija ohjaa osapuolet pohtimaan mitä tarpeita osapuolilla on, jotta tapahtunut voidaan korjata tai hyvittää. Neljänneksi kirjataan sopimus, jonka osapuolet hyväksyvät ja viimeisessä vaiheessa sovittelu päätetään sopimalla seurannasta tai jos sopimusta ei syntynyt mahdollisista jatkotoimenpiteistä. (Hopkins 2004, 95-104.)

1.2.1 Sovittelun ja restoratiivisen lähtökohdan kriittistä tarkastelua

Sovittelun esittämistä yhtenä restoratiivisena menetelmänä on myös kritisoitu. Zehr (2002) esittää, että restoratiivinen oikeus on kehittynyt, kun rikosoikeuden prosessien sijaan ryhdyttiin vaihtoehtoisesti käyttämään restoratiivisia menettelyjä, kuten piirejä (*circles*). Ei voida pitää itsestään selvänä sitä, että sovittelu on restoratiivinen prosessi, ellei sovittelussa noudateta restoratiivisia arvoja ja periaatteita. Restoratiivisen oikeuden peruseriaatteiksi Zehr esittää kolme lähtökohtaa: Ensinnäkin restoratiivinen oikeus pohjaa ymmärrykseen rikoksesta tapahtumana, joka aiheuttaa vahinkoa ihmisille ja heidän yhteisöilleen – kyseessä ei siis ole ainoastaan rikkomus lakia kohtaan. Toiseksi restoratiivinen oikeus sisältää käsityksen siitä, että rikos aiheuttaa velvoitteita etenkin tekijälle, jolloin tekijän vastuunoton mahdollisuus aiheutetusta vahingosta uhrille nousee keskiöön. Kolmanneksi restoratiivinen oikeus edellyttää sitoutumista ja osallisuutta, jolloin rikoksen osapuolet lähiyhteisöineen käsitetään ”stakeholdereiksi”, keskeisiksi toimijoiksi, kun tapahtunutta rikosta käsitellään ja ratkaistaan. (Zehr 2002, 7-8, 23-24.) Myös Elonheimo (2010) nostaa sovittelun kriittiseksi tekijäksi sovittelun laadun ja toteaa, että tyytyväisyys voidaan saavuttaa vain, jos menettelyssä huolehditaan restoratiivisista arvoista (Elonheimo 2010, 28-30). Uhrin asemaa rikossovittelussa tutkinut Kjällman (2011) toteaa, että rikosasioiden sovittelussa pyritään ottamaan huomioon kaikkien asianosaisten

tarpeet. Rikosten sovittelussa tulee painottaa uhrin aseman erityisen tarkkaa arvioimista ennen sovitteluprosessia. Sovittelu ja uhrin tukipalvelut eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia prosesseja vaan voivat parhaimmillaan tukea uhrin tarpeiden huomioivien ratkaisujen toteutumista. (Kjällman 2011, 155-159.) Myös lähisuhdeväkivallan sovittelussa kiinnitetään erityishuomio uhrin asemaan ja nähdään, että kahdenkeskistä sovittelua laajemmassa konferenssi-menettelyssä voidaan osapuolten epätasapainossa oleva valta-asema huomioida paremmin (van Wormer 2009, 110; van Wormer, Kaplan ja Juby 2012, 432.)

Dialogin ohjaamisen osaaminen sovittelussa on tärkeää. Harrisin ja Marunan (2006) mukaan, tekijä kykenee käsittelemään tunteitaan ja voi vapautua häpeästä vain, jos osapuolet saadaan ohjatuksi avoimeen dialogiin ja tekijää tuetaan vastuunotossa riittävästi (Harris ja Maruna 2006, 456-460). Elonheimo (2004) kuitenkin havaitsi, että tutkimissaan rikossovittelutapauksissa avoin puhe jäi toisinaan saavuttamatta, vaikka yleensä tekijät hyväksyivät vastuunsa, halusivat korvata tekonsa ja olivat helpottuneita, kun sopimus oli tehty (Elonheimo 2004, 179-199).

Myös Ervasti ja Nylund (2014) nostavat esiin restoratiiviseen sovitteluun liittyvää kritiikkiä ja toteavat, että käytännössä on osoittautunut helpommaksi saada aikaan restoratiivinen prosessi kuin restoratiivinen lopputulos. Restoratiivisella prosessilla tuetaan osapuolia toisen näkökantojen ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen ja siten autetaan osapuolia jättämään tapahtunut taakseen ja palaamaan elämäänsä. Näin prosessi voi auttaa osapuolia, vaikka itse lopputulos ei olisi restoratiivinen. Toisaalta toisinaan lopputulos voi olla restoratiivinen, vaikka prosessi ei sitä olisikaan. Restoratiivisen oikeuden diskurssissa esiintyykin kiistanalaisia kysymyksiä mm. siitä, miten vapaaehtoisuus toteutuu, onko tapauksia, joita ei pitäisi sovittaa, johtaako restoratiivinen oikeus oletettuihin muutoksiin ihmisten ajattelussa tai toiminnassa, ja voiko restoratiivinen oikeus lisätä yksilöllistä ja yhteisöllistä herkkyyttä voimaantumiselle. Restoratiivisen oikeuden toimivuutta on yritetty arvioida empiirisillä tutkimuksilla, mutta kunnollista vertailuasetelmaa restoratiivisen oikeuden ja perinteisen oikeusjärjestelmän välillä on vaikea rakentaa. Monien empiiristen tutkimusten mukaan osapuolet ovat kuitenkin tyytyväisempiä restoratiiviseen prosessiin verrattuna perinteisiin oikeuskäytäntöihin ja restoratiivisen oikeuden käytön on havaittu vähentäneen uusintarikollisuutta. (Ervasti ja Nylund 2014, 493-495.)

1.2.2 Sovittelun osa-alueet suomalaisessa yhteiskunnassa

Suomessa sovittelua edistetään yhteiskunnan useilla eri tasoilla. Laki rikosasioiden ja eräiden riita-asioiden sovittelusta (9.12.2005/1015) tuli voimaan vuonna 2006 ja sen myötä jo 1980-luvulta toteutettu rikosasioiden sovittelu sai lain tuen ja valtion määrärahan. Lain voimaantulon jälkeen rikos- ja riita-asioiden sovittelupalvelua on tarjolla kattavasti koko maan alueella kansalaisille ilmaisena palveluna. Palvelua koordinoi Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos THL. Suomessa toimii kaikkiaan 32 sovittelutoimistoa, joissa työskentelee sovittelun ammattihenkilöstöä ja vapaaehtois-

sovittelijoita. Palvelu on osapuolille maksutonta ja tarkoitettu kaikille kansalaisille. Sovittelupalvelun piiriin ohjautuu vuosittain nuorten tekemiä rikoksia tai riita-asioita myös koulujen tai vanhempien yhteydenottojen tai rikosilmoitusten perusteella. THL:n tilastoinnin mukaan vuonna 2017 rikos- ja riita-asioita ohjautui sovittelukäsittelyyn 15 168 tapausta, joista 33% tekijöiksi epäillyistä oli alle 21-vuotiaita ja alle 15 -vuotiaiden osuus tekijöiksi epäillyistä oli 11%. Raportissa todetaan, että vaikka alle 15-vuotias ei ole rikosoikeudellisessa vastuussa, on hän kuitenkin velvollinen korvaamaan aiheuttamansa vahingot ja samalla sovittelu antaa nuorelle myös mahdollisuuden ottaa moraalinen vastuu teostaan, mikä voi vähentää rikoksen uusimisriskiä. Kaikista tapauksista lähes puolet (48%) oli väkivaltarikoksia eli eri asteisia pahoinpitelyjä. Lisäksi soviteltiin lähisuhteessa tapahtuneita rikoksia (16%), vahingontekoja (12%), anastuksia (10%), laittomia uhkauksia (7%) sekä kotirauhan rikkomisia (4%). Lisäksi muita tarkemmin määrittelemättömiä tapauksia oli 11% kaikista tapauksista. Riita-asoiden osuus kaikista sovittelutapauksista oli 4% ja riita-asioina soviteltiin myös joitakin lasten ja nuorten välisiä riitoja sekä kiusaamistapauksia. (THL 2018).

Laki riita-asoiden sovittelusta yleisissä tuomioistuimissa (26.8.2005/663 ja 29.4.2011/394) tuli voimaan niin ikään vuonna 2006. Tuomioistuin sovittelu on maksullista ja sovitteluun otetaan sellaisia riita-asioita, jotka voitaisiin muutoinkin käsitellä tuomioistuimessa, kuten esimerkiksi erimielisyyksiä sopimus- tai perintöasiassa tai vahingon korvaamisesta sekä lapsen huoltoa, tapaamisoikeutta ja elatusta koskevia asioita. Perheasioiden sovitteluun on Suomen sovittelufoorumi ry:n tutkimushankkeessa kehitetty FASPER-malli, jolla on pyritty yhtenäistämään avioliittolain edellyttämää sovittelua erotilanteissa huolehtien erityisesti lapsen edun toteutumisesta. Suomen Pakolaisapu ry:n naapuruussovittelua on kehitetty vuodesta 2006 lähtien ja nykyisin Suomen sovittelufoorumi ry:n alaisuudessa toimiva Naapuruussovittelun keskus tukee erityisesti asumiseen liittyvien naapureiden välisten konfliktien ja toisaalta myös asuinalueilla tapahtuvien eri väestöryhmien välisten ristiriitojen ratkaisua. Näissäkin sovitteluissa on toisinaan osallisena lapsia tai niissä käsitellään myös lapsiin ja nuoriin liittyviä tapauksia. Aseman Lapset ry tuottaa katusovittelua, jossa erityisesti suurempien ostoskeskusten ympäristössä puututaan nuorten häiriökäyttäytymiseen sovittelulla mahdollisimman pian havaitun tapahtuman jälkeen.

Ympäristöasioiden sovittelussa ihmiset tai yhteisöt, joiden lähiympäristöön sitä muuttava ympäristötoimenpide tai sen haittavaikutukset kohdistuvat, ovat mukana pohtimassa haittavaikutuksia, joihin sovittelulla voidaan saada nopeasti ja edullisesti ratkaisuja. Kansainvälinen sovittelu tähtää voimankäytön ja väkivallan välttämiseen ja konfliktien ratkaisemiseen neuvottelujen avulla. Suomen Asianajajaliitto tarjoaa sovittelua erityisesti liike-elämään, työsuhteisiin ja perheasioiden sovitteluun.

Seuraavalla kuviolla 1 havainnollistan suomalaisen yhteiskunnan tarjoamia sovittelupalveluja niiltä osin kuin palvelu voi liittyä välittömästi lapsen tai nuoren elämään.



Kuvio 1 Suomalaisen yhteiskunnan sovittelupalveluja liittyen lapsiin, nuoriin ja perheisiin

Kouluissa toteutetun sovittelutoiminnan näkökulmasta suomalaisen yhteiskunnan rakenteisiin vahvistuvat sovittelumenettelyt ovat sikäli merkityksellisiä, sillä voidaan nähdä, että koulujen sovittelutoiminta nivoutuu osaksi yhteiskunnan sovittelukäytäntöjä. Kuviossa 1 taso 1 käsittää ne oppimisyhteisöt, jotka lakisääteisesti lapsille tarjotaan. Kun esimerkiksi päiväkodeissa ja peruskouluissa jo hyödynnetään sovittelumenettelyä, oppivat lapset ja nuoret jo varhain sovittelun lähtökohdat yhtä lailla kuin myös näiden oppimisyhteisöjen muut jäsenet, henkilökunta ja huoltajat. Kuvion 1 taso 2 kattaa ne lähiyhteisöt, joissa lapset oppimisyhteisöjensä ulkopuolella elävät ja vaikuttavat osana perheitään sekä kaveri- tai harrastepiirejään. Kolmantena tasona kuviossa on yhteiskunta kokonaisuudessaan. Kuvion eri tasojen rajat ovat kui-

tenkin huokoisia limittyen osin toisiinsa elämän eri vaiheiden ja arjen tapahtumien mukaan. Suomalaisen yhteiskunnan sovittelukulttuurin vahvistuminen luo osaltaan läpinäkyvyyttä ja jatkuvuutta niihin käytäntöihin, joilla eri asteisia konflikteja käsitellään samalla kansalaisten osallistumismahdollisuutta ja -oikeutta sekä heidän lähiyhteisöissään että koko kansalaisyhteiskunnassa vahvistaen.

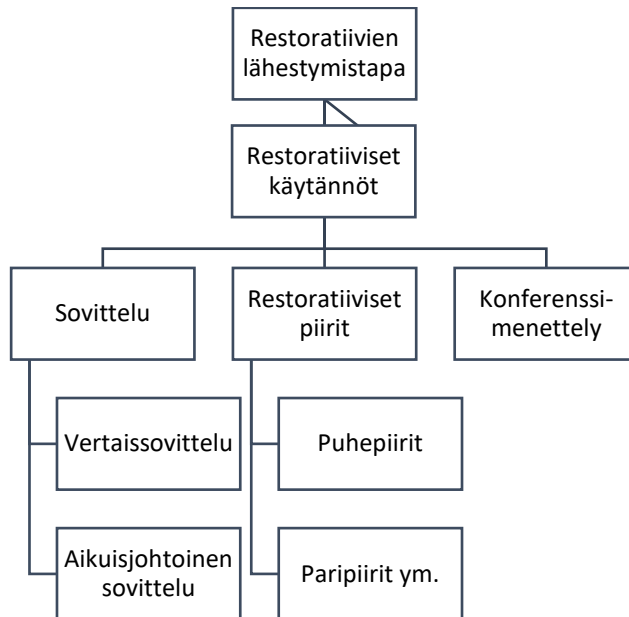
1.3 Restoratiivinen lähestymistapa ja tutkimuksen käsitteet koulukontekstissa

Edellisissä luvuissa toin esiin eri teoreetikkojen ja tutkijoiden esittämiä restoratiivisen oikeuden ja sovittelun määrittelyjä. Restoratiivisen oikeuden määritelmästä käydään edelleen keskustelua. Esitetyt näkemykset restoratiivisesta oikeudesta ja sovittelusta asettuvat pääosin oikeustieteen ja rikosoikeuden piiriin. Tämä väitöstutkimus asettuu kuitenkin kasvatustieteen kenttään. Edellisissä luvuissa esitetyt näkemykset antavat riittävän taustoituksen sille mitä restoratiivisella oikeudella ja sovittelulla tarkoitetaan, mutta tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkiä määrittelemään restoratiivista oikeutta eikä tässä tutkimuksessa tarkastella poliisille tai oikeusviranomaisille tietoon tulleiden rikosten käsittelyä restoratiivisilla käytännöillä. Rikosten käsittelyn sijaan tämä tutkimus keskittyy kouluissa tapahtuvaan lakisääteiseen työrauhan turvaamisen tehtävään sekä jännitteiden ja konfliktien käsittelyn käytäntöihin, joissa toimijoina ovat koulun henkilökunnan jäsenet. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole pohtia rikoksia tai rikosten määrittelyä eikä aineistossa käsitellä rikosten selvittelyä, joten kyse ei ole ”oikeudesta” sanan oikeustieteellisessä tai rikosoikeudellisessa merkityksessä.

Tässä väitöstutkimuksessa on kyse restoratiivisen oikeuteen pohjaavasta restoratiivisesta lähestymistavasta, jolla kouluissa tapahtuvia sosiaalisia konfliktitilanteita, käytöshäiriöitä ja koulukohtaisten sääntöjen ja normien rikkomisia on käsitelty henkilökunnan toimesta ennen kuin tilanteet eskaloituvat rikoksen tunnusmerkit täyttäväksi tapahtumiksi tai niistä tehdään rikosilmoituksia tai ne vaativat koulun ulkopuolisen viranomaisen toimia. Koulun henkilökunnan lakisääteinen tehtävä on arjen työrauhan turvaaminen ja henkilökunnan velvollisuuksiin kuuluu arvioida ja puuttua erilaisiin arjen konflikteihin mahdollisimman varhain. Toisaalta henkilökunnan jäsenet osana koko yhteisön arkea toimivat lähimpinä ammattilaisina, kun arvioidaan arjen eri tilanteita huomioiden lapsen ikätaso, kehitys sekä erityistarpeet. Kun siirrytään kasvatusta ja opetustyön kentälle, onkin perusteltua puhua ennemminkin restoratiivisesta lähestymistavasta tai käytännöistä. Hopkins (2006) toteaa, että koulujen henkilökunta vierastaa restoratiivisen oikeuden termiä ensinnäkin siksi, että sana *oikeus* viittaa liian vahvasti rikosoikeuden prosesseihin. Toiseksi restoratiivinen oikeus kiinnitetään usein kapeasti vain restoratiiviseen konferenssi-menettelyyn, kun kouluissa on tarve tuoda restoratiivinen lähestymistapa ja käy-

tännöt osaksi koulun erilaisia ja moninaisia arjen tilanteita ja tapahtumia. (Hopkins 2006, 36-38.)

Tutkimukseni kohdentuu kasvatus- ja opetustyön arkeen ja rajautuu peruskouluun yhteisönä. Tässä tutkimuksessa keskityn suomalaisissa peruskouluissa toteutettuun restoratiiviseen lähestymistapaan ja sovitteluun, joilla kouluyhteisöjen arjen käytöshäiriöihin ja koulukohtaisten sääntöjen rikkomisiin on henkilöstön toimesta puututtu. Restoratiivinen lähestymistapa konkretisoituu suomalaisissa peruskouluissa restoratiivisissa käytännöissä, kuten restoratiivisissa piireissä ja sovittelussa, joita kuvaan tarkemmin luvussa 2.6. Edellisissä luvuissa avasin tutkimukseni tematiikkaan liittyvien käsitteiden määrittelyjä. Seuraavaksi keskityn tuomaan tämän tutkimuksen käsitteet ja lähtökohdat kasvatus- ja opetustyön kenttään. Seuraavalla kaaviolla kuvaan tässä tutkimusraportissa jatkossa käyttämäni, edellä kirjallisuuden avulla avaamani ja perustelemani, käsitteet ja niiden hierarkian.



Kaavio 1 Tutkimusraportissani käyttämäni käsitteet ja niiden hierarkia

Kaaviossa 1 kuvaan tässä tutkimusraportissa käyttämäni restoratiiviseen lähestymistapaan liittyvien käsitteiden hierarkiaa koulukontekstissa. Koulu käsitteenä tarkentuu tässä tutkimuksessa peruskouluksi siten kuin se suomalaisessa yhteiskunnassa ymmärretään. Restoratiivisen lähestymistavan lähtökohtana on restoratiivisen oikeuden teoria, mutta koulukontekstissa on perusteltua puhua restoratiivisesta lähestymistavasta erotuksena rikosoikeuden tai restoratiivisen oikeuden prosesseille,

joissa lähtökohtaisesti käsitellään rikoksia, siten kuin rikoslainsäädäntö määrittelee. Tutkimusraportissani käytn viittausten osalta kuitenkin kunkin kirjoittajan valintaa, jolloin toisinaan koulukontekstiinkin liittyvässä tarkastelussa toistuu käsite restoratiivinen oikeus, mikä osin selittyy myös eri maiden erilaisella koululainsäädännöllä sekä käsitteiden käytön traditiolla.

Tämä tutkimus tarkastelee suomalaisissa peruskouluissa *restoratiiviseksi lähestymistavaksi* nimettyä toimintaa. Tämän tutkimuksen viitekehyksessä restoratiivinen lähestymistapa toimii yläkäsitteenä, joka konkretisoituu *restoratiivisissa käytännöissä*. Nämä puolestaan toteutuvat koulukontekstissa *sovitteluna* ja *restoratiivisina piireinä* sekä *konferenssi -menettelynä*. Kouluissa restoratiivisia piirejä, kuten *puhepiirejä* ja *paripiirejä*, käytetään yhteistoiminnan harjoitteluun jo opetustilanteissa ja toisaalta arjen jännitteiden purkamiseen luokahuoneessa tai ryhmän kanssa työskennellessä. Suomalaisissa kouluissa sovittelu toimii sekä sovittelijoiksi koulutettujen oppilaiden ohjaamana *vertaissovitteluna* oppilaiden välisiä jännitteitä purettaessa, että sovittelijoiksi koulutettujen henkilökunnan jäsenten ohjauksessa *aikuisjohtoisena sovitteluna tai konferenssi -menettelynä*, kun konfliktin ratkaisussa tarvitaan aikuisia ja/tai mukana on koulun henkilökunnan jäseniä ja huoltajia.

Suomen sovittelufoorumi ry:n kotisivulla¹ todetaan, että *vertaissovittelu ja aikuisjohtoinen sovittelu* ovat menetelminä osa koulujen sovittelutoimintaa. Sovittelutoiminta ei poista koulun muita puuttumisen menetelmiä, mutta antaa hyvän työvälineen eritasoisten konfliktien lapsiystävällisen, varhaisen huomioimisen ja käsittelyn toteuttamiseen. Toimintaa ohjaa aina henkilökunnasta muodostuva tiimi. Päiväkodeissa sovittelu nivoutuu osaksi henkilökunnan osaamista, kouluissa ja oppilaitoksissa sekä oppilaat että henkilökunnan jäsenet voivat toimia sovittelijoina.

Vertaissovittelu on yksinkertainen selkeä menetelmä, jonka mukaisesti osapuolia hieman vanhemmat sovittelijoiksi koulutetut oppilaat/opiskelijat auttavat osapuolina olevia oppilaita löytämään itse ratkaisun ristiriitaansa. Vertaissovittelu on yksi lasten ja nuorten osallisuuden menetelmistä, jossa vertaistuki pääsee toteutumaan. Sovittelun aikana osapuolet saavat kertoa oman näkemyksensä tapahtuneesta, kuvata tuntemuksiaan ja pohtia eri ratkaisuvaihtoehtoja. Sovittelussa ei etsitä syyllisiä eikä jaeta rangaistuksia vaan etsitään ratkaisuja niin, että koulutyö voi rauhassa jatkua. Kaavaa noudattamalla sovittelioppilaat ja ristiriidan osapuolet harjoittelevat sovittelutaitojaan ja etenevät lopulta sopimukseen. Muutaman viikon kuluttua osapuolilta kysytään ovatko lupaukset pitäneet. Mikäli vertaissovittelu ei johda toivotuun tulokseen, ohjataan tapaus aikuisjohtoiseen sovitteluun. Vertaissovittelijoiden toimintaa tukee aina aikuisten Verso-ohjaajien tiimi, joka arvioi aina tapauskohtaisesti mikä tilanne ohjataan vertaissovitteluun ja mikä taas tarvitsee koulun muita menettelyjä.

1 <https://sovittelu.com/sovittelu/koulusovittelu/> (Luettu 8.2.2019)

Aikuisjohtoisessa sovittelussa sovittelukoulutuksen saaneet henkilökunnan jäsenet sovittelevat koulussa tapahtunutta kiusaamista tai loukkaantumista aiheuttanutta tekoa. Soviteltava tapaus on luonteeltaan sellainen, ettei se sovellu vertaissovitteluun, mutta toisaalta se ei täytä rikoksen tunnusmerkkejä. Henkilökunnan asiantunteva tilannekohtainen arviointi tarkoituksenmukaisesta menettelystä ohjaa tapauksen käsittelyä. Sovittelun lähtökohtana ovat restoratiivisen lähestymistavan periaatteet vapaaehtoisuudesta, puolueettomuudesta, vaitiolosta ja syyttämättä tai leimaamatta työskentelystä. Sovittelun tuloksen toteutumista seurataan aktiivisesti ja tarvittaessa osapuolet ohjataan koulun tarjoaman ammatillisen tuen piiriin. Avaan tässä tutkimuksessa tarkasteltuja suomalaisten peruskoulujen restoratiivisia käytäntöjä laajemmin luvussa 2.6.

1.4 Tutkijan positio, taustayhteisö ja tutkimusintressi

Olen seurannut nyt jo yli yhdeksäntoista vuoden ajan koulujen ja oppilaitosten sovittelutoiminnan kehittymistä ja restoratiivisen lähestymistavan hyödyntämistä. Positioni mukaan toimin edelleen koulujen sovittelutoiminnan koulutusten kehittäjänä ja kouluttajana yleishyödyllisen yhdistyksen, Suomen sovittelufoorumi ry:n VERSO-ohjelmassa. Tutkijan rooliin tämä positioni luo haastetta. Kriittisesti tarkasteltuna voidaan todeta, että olen tutkimassa toimintaa, johon liittyviä koulutuksia olen itse työryhmäni jäsenenä ollut kehittämässä ja vetämässä. On siis mahdollista, että oma positioni on vaikuttanut sekä aineiston keruuvaiheessa haastateltavien puheeseen yhtä lailla kuin analyysivaiheessa tulkintaani kerätystä aineistosta sekä siitä syntyviin johtopäätöksiin. Olen pohtinut positiotani tämän väitösraporttini eri osissa, mutta erityisesti positioni on vaikuttanut tutkimuksen metodologian valintaan. Katson, että aineistoon pohjaavassa Grounded Theory -prosessissa, jossa aineistosta löytyneiden käsitteiden kautta irrottaudutaan aineistosta operoimaan aineistoon pohjaavilla käsitteillä ja kategorioilla aineiston sisällön kuvailun sijaan, on mahdollisuus säilyttää etäisyys informantteihin ja tuottaa tutkimusprosessissa teoreettisia malleja, jotka GT-metodologian tavoitteen mukaisesti ovat myöhemmin verifioitavissa muiden tutkijoiden toimesta. Palaan tarkemmin tähän lähtökohtaan luvussa 3.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty ensimmäisiin Suomen sovittelufoorumi ry:n toteuttamiin koulujen henkilökunnalle suunnattujen restoratiivisen lähestymistavan koulutuksiin osallistuneilta, kuten myöhemmin luvussa 4. tarkemmin kuvaan. Ensimmäiset koulutukset toteutuivat vuonna 2010. Tuohon aikaan työtiimissämme toimi kolme kouluttajaa ja kaikki koulutukset toteutuivat parityönä, joskus kolmisinkin. Koulutusten keskeinen työtapana on yhteistoiminnallinen ja osallistava ryhmätyöskentely, jossa kouluttajat toimivat toiminnallisten menetelmien ohjaajina ja erityisesti koulutukseen keskeisenä osana kuuluvan reflektoinnin

tukijoina ja edistäjinä. Koulutus on rakennettu osallistujien oivalluksen etenemisen varaan ja teemoja lähestytään induktiivisesti, jolloin eri osioiden tavoitteita ei etukäteen avata vaan vasta reflektion kautta pyritään löytämään kunkin käsitellyn osan keskeinen sisältö ja perusta. Koulutuksen jälkeen osallistujat palaavat kouluilleen siirtäen oppimansa tiedot ja taidot omaan työhönsä. Tutkijapositioni kannalta on tärkeää huomata, että en ole osa niitä yhteisöjä, joista olen tähän tutkimukseen aineistoa kerännyt enkä myöskään ole koulutuksen jälkeen ollut yhteistoiminnassa osallistujien kanssa heidän arjessaan. Yhtä lailla pidän tärkeänä sitä huomiota, että kaikkien haastateltavien restoratiiviseen lähestymistapaan liittyvien koulutusten päättymisestä oli kulunut aikaa enemmän kuin vuosi. Seuraavassa kuvaan lyhyesti taustayhteisöäni ja VERSO-ohjelman toiminnan tavoitteita ja käsitteitä, jonka jälkeen avaan tutkimusintressini.

Taustayhteisöni Suomen sovittelufoorumi ry:n [www-sivustolla](http://www.sivustolla)² todetaan, että modernin sovitteluliikkeen yhtenä tärkeimpänä taustateorian on restoratiivinen oikeus eli korjaava konfliktinratkaisu. Se toteutuu parhaiten fasilitatiivisessa sovittelussa, jossa ovat mukana kaikki osalliset henkilökohtaisesti. Arvoina ovat ihmisten kunnioittaminen, suvaitsevaisuus, myötätunto, luottamus ja anteeksianto. Sovittelun ydintä on dialogi, oppimisen halu ja inhimillinen kasvu, toisen ihmisen näkökulman ymmärtäminen ja huomion kiinnittäminen tulevaisuuteen.

Tutkimukseeni olen kerännyt aineiston yhteensä 37 peruskouluissa tuolloin työsuhteessa olleilta henkilökunnan jäseniltä, jotka ovat osallistuneet Suomen sovittelufoorumi ry:n VERSO-ohjelman *Sovitteleva ja restoratiivinen yhteisö* (RESTO)-koulutukseen. Koulutuksen myötä he ovat saaneet valmiudet toimia aikuissovittelijoina omilla kouluillaan koulunsa sisällä tapahtuvia konflikteja ja jännitteitä purkaen. Tutkimuksen ensimmäisenä aineistona toimii kahdenkymmenenneljän kyseiseen koulutukseen osallistuneen henkilön välitehtäväraportit. Tutkimuksen toinen aineisto koostuu vuosina 2013-2014 tehdyistä, vastaavan koulutuksen käyneiden kolmentoista peruskouluissa toimineen henkilön haastattelusta, kun heidän koulutuksestaan oli kulunut vuosi tai enemmän. Tutkimuksen pääpaino on tutkimuksen toisen aineiston eli peruskoulun henkilöstön haastatteluissa kerätyssä materiaalissa. Olen tutkimuksessani kiinnostunut tarkastelemaan sitä, mitkä ovat restoratiivisuutta ilmentävät tai rakentavat käsitteet niin lähestymistavan kuin toiminnankin tasolla. Tutkimuksen esiaineiston avulla hahmotin sitä, mitä käsitteitä informantit koulutuksen aikana restoratiiviseen lähestymistapaan liittivät. Tutkimukseni pääaineiston pohjalta tutkin sitä, miten informantit käsittivät restoratiivisen lähestymistavan, kun aiheen koulutuksesta on kulunut aikaa, miten restoratiivinen lähestymistapa näyttäytyy toiminnan lähtökohtana sekä sitä mikä mielletään restoratiiviseksi toiminnaksi ja mitä restoratiivinen toiminta tuottaa. Olen kiinnostunut siitä, miten koulutuksen jälkeen vuosien myötä restoratiivinen lähestyminen on vaikuttanut

2 <http://www.sovittelu.com/sovittelu/index.php>, luettu 29.4.2017

haastateltavien arkeen ja toimintatapoihin, ja mitä haastateltavat nyt restoratiivisesta lähestymistavasta ajattelevat ja mistä he puhuvat, kun nostan haastattelukysymyksiä restoratiivisuuden teeman esiin. Näkyykö restoratiivinen lähestymistapa edelleen vai onko se kadonnut?

Avaan tarkemmin tutkimukseni metodologian ja tutkimuskysymykset luvussa 3 ja tutkimusaineiston luvussa 4. Seuraavaksi, luvussa 2, kiinnitän tutkimukseni aiheen kasvatusta ja opetustyön kenttään ja avaun tutkimukseni taustoitukseksi alan ja aiheen kirjallisuutta.

2 Tutkimusaiheen kiinnittyminen kasvatus- ja opetustyön kenttään

Olen johdannossa avannut tässä tutkimusraportissa käyttämäni restoratiiviseen oikeuden, restoratiivisen lähestymistavan, restoratiivisten käytäntöjen sekä sovittelun käsitteitä. Tässä luvussa tarkastelen näitä teemoja kasvatus- ja opetustyön näkökulmasta. Tutkimukseni asettuu peruskoulukontekstiin, mutta jatkossa käytän käsitettä koulu, jolla tarkoitan peruskoulua ellen toisin mainitse. Avaan ensin restoratiivisen lähestymistavan kehitystä kouluilla, tuon esiin huomioita koulusta yhteisönä sekä oppimisesta, opettajuudesta ja osallisuudesta. Lisäksi valotan näkökulmia koulu-yhteisöissä ilmeneviin konflikteihin. Lopuksi avaun käsityksiä ja tutkimustuloksia restoratiivisesta lähestymistavasta ja sovittelusta koulukontekstissa.

Restoratiivisen lähestymistavan ja käytäntöjen hyödyntäminen kasvatuskentällä on laajentunut nopeasti viime vuosina. Moore (2003) kuvaa koulujen sovittelutoiminnan historiaa ja toteaa, että kouluissa sovittelua on alettu hyödyntää laajemmin jo 1980-luvulla sekä opiskelijoiden että instituutioiden henkilökunnan ja opiskelijoiden välisissä ristiriidoissa (Moore 2003, 25-26). Myös kouluissa huomattiin, että rankaisu tuottaa usein katkeruutta ennemmin kuin kykyä vuorovaikutukseen ja itsearviointiin. Rangaistus ei anna osapuolille mahdollisuutta kohtaamiseen, hyvitämiseen ja vastuunottoon omasta teosta tai käyttäytymisestä. Restoratiivinen lähestymistapa sen sijaan tuottaa mahdollisuuden paitsi hyvitykseen myös ymmärryksen siitä, keihin kaikkiin konflikti on vaikuttanut sekä tarpeiden käsittelyn niin, että hyvityksen saaminen voi toteutua ja toisaalta vastuunoton myötä voidaan vapautua tapahtuman aiheuttamasta syyllisyyden tai häpeän tunteesta. (Hopkins ja Gellin 2016, 66-68.)

Myös Ervasti ja Nylund (2014) toteavat, että koulujen vertaissovittelu on levinnyt laajalti käyttöön niin Uudessa-Seelannissa, Australiassa, Yhdysvalloissa, Kanadassa, Brasiliassa kuin Euroopassakin ja koulusovittelun ohjelmia esimerkiksi Yhdysvalloissa on jo yli 2000. Pohjoismaissa koulusovittelua käynnistettiin 1990-luvun puolivälissä, Ruotsissa 2000-luvun alkupuolella ja Suomessa vuonna 2001. (Ervasti ja Nylund 2014, 384-386.) Koulujen kurinpitoa ja restoratiivisia käytäntöjä tutkineet Woods ja Stewart (2018) lisäävät että, restoratiivinen oikeuden käytäntöjä on kouluihin tuotettu eri lähtökohdista ja eri tarpeista. Erilaisten restoratiivisten käytäntöjen käyttöönottoon ovat vaikuttaneet niin vakavien koulun työrauhaa uhkaavien tilanteiden yleistyminen ja alueellinen koulusta erottamisen määrien kasvu kuin toisaalta myös osallisuuden ja demokratian sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamisen tarpeet. Nykykatsannossa merkittäväksi lähtökohdaksi on noussut restoratiivisen oikeuden kiinnittäminen koulukohtaisiin arvoihin ja toiminta-

kulttuuriin vaihtoehtona sanktioihin pohjaavalle kurinpitokulttuurille. (Woods ja Stewart 2018, 86-87.)

Restoratiivisen oikeuden kehittymisen myötä on restoratiivisia käytäntöjä siis sovellettu jo laajalti myös muiden konfliktien kuin vain rikosten käsittelyn tueksi. Englanninkielisessä kirjallisuudessa restoratiivisesta oikeudesta käytetään laajalti lyhennettä RJ (*Restorative Justice*) riippumatta siitä missä kontekstissa teemaa käsitellään. Kuitenkin kun perehtyy kasvatuskentälle, päiväkoteihin ja kouluihin tuotuihin, restoratiiviseen oikeuteen pohjaaviin käytäntöihin liittyvään kirjallisuuteen, on havaittavissa, että restoratiivisilla käytännöillä tarkoitetaan sekä koulun ulkopuolisten viranomaisten tuottamaa rikosten käsittelyyn liittyvää toimintaa että koulun sisällä toimivien koulun henkilökunnan ja oppilaiden tuottamaa käytöshäiriöiden ja järjestyssääntöjen rikkomisten käsittelyyn liittyvää toimintaa. Esimerkiksi Taylor, Deakin ja Kupchik (2018) pohtivat koulujen kurinpitomenettelyjä ja erilaisia vaihtoehtoisia käytäntöjä, joilla koulujen työrauhaa haittaaviin tilanteisiin ja käytöshäiriöihin tulisi puuttua. Yhtäällä laittomien teräaseiden käyttö tai hallussapito koulupäivän aikana voi ohjautua koulun ulkopuolisten viranomaisten ohjaamaan restoratiiviseen prosessiin. Toisaalta oppilaiden väliset tai henkilökunnan ja oppilaiden väliset tilanteet, joissa koetaan loukkaantumista tai pelkoa, on voitu sovittaa koulun henkilökunnan toimesta. Yhdysvaltalaisissa kouluissa häiriöihin on kuitenkin vastattu yhä kiristävällä rankaisupolitiikalla niin, että kouluista erottaminen on jatkuvasti kasvava trendi. Yhdysvalloissa kouluista erotetaan pysyvästi tai tilapäisesti vuosittain 7 miljoonaa lasta tai nuorta. Lapsen ja nuoren näkökulmasta olisi kuitenkin tärkeää tiukkenevan rankaisu- ja erottamiskulttuurin sijaan panostaa erityisesti erilaisiin sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen vahvistamisen ohjelmiin, jotta erottamisesta usein aiheutuva syrjäytymisen kierre voitaisiin välttää. (Taylor, Deakin and Kupchik 2018, 1-2.)

Vertailukohtana edelliseen, Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) suomalaisille kouluille tekemän kyselyn mukaan Suomessa koulusta erottamista käytetään vähän. THL:n kyselyn mukaan 7% kyselyyn vastanneista peruskouluista erotti oppilaan määrääjäksi vuosina 2014-2015. Kysely oli kattava, sillä siihen vastasi 80% kaikista Suomen peruskouluista (THL 2018b). Deakin ja Kupchik (2018) selvittävät syrjäytymisen ehkäisyä ja yhteisöön palauttamisen merkitystä ja toteavat, että koulujen kurinpidon käytännöt ilmentyvät yhtäällä yhteisöstä poissulkevinä käytäntöinä, jolloin lapsi tai nuori nähdään uhkana koulun järjestykselle. Tähän pohjaten koulusta erottamista pidetään perusteltuna toimenpiteenä. Toisaalta kouluihin on tuotu restoratiivisia, yhteisöön palauttavia käytäntöjä, joissa lapsi tai nuori nähdään yhteisönsä jäsenenä, joka virheen tehtyään voi yhteisön tuella ottaa vastuuta teostaan, oppia ja muuttaa käytöstään ja siten palautua yhteisönsä jäseneksi. Näiden kahden eriävän lähtökohdan tulisi toimia merkittävimpana tarkastelukohtana, kun kurinpidon käytäntöjä ja niiden käyttöön ottoa kouluissa pohditaan. (Deakin ja Kupchik 2018, 511-512.)

Eri maiden kurinpidon säännökset sekä opetussuunnitelmien perusteet poikkeavat kuitenkin toisistaan. Restoratiiviseen oikeuteen pohjaavia periaatteita ja käytäntöjä on otettu kouluissa käyttöön tavoitteena tuoda vaihtoehtoja koulujen käyttämien rankaisujen tai sanktioiden sijaan. Restoratiivista oikeutta kouluissa voisi kuvata työrauhan turvaamiseen ja kurinpitoon kiinnittyväksi lähestymistavaksi, joka tekee mahdolliseksi kaikkien niiden osapuolten osallistumisen tilanteen tai käytöshäiriön käsittelyyn, joihin konflikti on vaikuttanut (Woods ja Stewart 2018, 83-84). Kasvatuskentällä puhutaankin paremminkin restoratiivisesta lähestymistavasta (*restorative approach*) ja restoratiivisista käytännöistä (*restorative practices*) kuin restoratiivisesta oikeudesta (mm. Morrison ja Vaandering 2012, 138-155; Hopkins ja Gellin 2016, 68-69). Myös McCluskey (2018) huomauttaa, että termi *restorative approaches*, *RA* on otettu kasvatuskentällä laajemmin käyttöön kuitenkin niin, että termi ei viittaa ainoastaan restoratiivisiin käytäntöihin vaan myös filosofiseen lähestymistapaan, arvoihin ja taitoihin restoratiivisten käytäntöjen lähtökohtana (McCluskey 2018, 575).

Kyse on toimintakulttuurin muutoksesta, joka edellyttää kokonaisvaltaista lähestymistä suhteessa koulun puuttumisen keinoihin, seurausmenettelyihin sekä tukitoimiin oppilaiden käytöshäiriöissä. Restoratiivinen lähestymistapa eroaa rankaisuihin pohjaavasta kurinpitokulttuurista, nollatoleranssi ohjelmista ja silmä-silmästä ajattelusta, painottaen tilanteen tapauskohtaisuutta, huolehtien vastuunotosta ja rohkaisten ymmärtämään käyttäytymisen vaikutuksia ei vain yksilön vaan koko yhteisön näkökulmasta (Woods ja Stewart 2018, 84).

Bonafé-Schmitt (2012) on tutkinut koulujen sovittelua osallisuuden ja sosiaalisten taitojen näkökulmasta. Hän esittää, että sovittelussa sopimuksen hakemista ei tule nähdä pelkästään konfliktin näkökulmasta, vaan sopimus on yhteistyössä toteutuvan osapuolten intressejä kunnioittavan neuvotteluprosessin tulos. Kouluissa toteutettu sovittelutoiminta opettaa ikään kuin luonnollisen suhtautumisen konflikteihin arjen tilanteina, jotka voidaan yhteistyössä sovittelumenettelyllä ratkaista. (Bonafé-Schmitt 2012, 49-65.) Myös Vesikansa ja Honkatukia (2018) ottavat kriittistä kantaa aiheeseen tarkastellessaan ns. nollatoleranssi -ohjelmia kouluilla. Konfliktit ovat luonnollinen osa nuorten elämää ja kehitystä, joten tulisikin löytää pedagogisesti kestäviä ratkaisuja käsitellä konflikteja. Keinojen puuttuessa voi olla helppoa muiden työrauhan ja oppimisen edellytysten nimissä sulkea häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat ulos luokasta tai yhteisöstä, mutta poissulkemisen hyödyistä ei ole näyttöä. Inhimillisempi lähestymistapa on välttämätön ja tämä haaste koskee koko kasvatuskentän toimintakulttuuria. (Vesikansa ja Honkatukia 2018, 143.)

2.1 Kouluyhteisö ja vuorovaikutus

Kasvatustieteen kentällä keskustellaan ajoittain siitä, tuleeko koulun olla opetusyhteisö vai kasvatusyhteisö. Dewey (1859-1952) kehitti vahvasti ajatusta yhteistoinnallista koulusta ja opetuksesta. Hänet tunnetaan käsitteestä ”*learning by doing*”, jonka mukaan yhdessä tekemällä opitaan parhaiten ei vain akateemista tietoa vaan myös sosiaalisia taitoja, joita elämässä tarvitaan. Yhteisö rakentuu, kun sen jäsenet vaihtavat ja välittävät kokemuksia yhteisön tavoista, ajattelusta ja tuntemuksista aina nuorimmasta vanhimpaan saakka. Kokemusten välittämiseen ja vaihtoon tarvitaan vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen avulla yksilö oppii ne asiat, jotka yhteisö jakaa. Vain vuorovaikutuksessa ja yhteiseen toimintaan osallistumalla voidaan jakaa yhteisiä emotionaalisia, tiedollisia ja taidollisia kykyjä ja mielenlaatua. (Dewey 1916, 4-8). Dewey esittää, että kasvaminen on kokemusten jatkuvaa uudistumista, oppiminen on iästä riippumatonta ja kasvatusta on se, että saa kulloisestakin hetkestä irti sen opin mikä sillä on annettavanaan. Niinpä tiedon omaaminen tai hallitseminen eivät ole päämääriä vaan merkkejä kasvusta ja välineitä kasvun jatkumiseen. (Dewey 2012, 198-200).

Goffman (1922-1982) vaikutti sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkijana ja kehitti näkemystä ”kasvojen” kautta toimimista erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Goffman (2012) toteaa, että yhteisöä voidaan tarkastella sosiaalisena näyttämönä, joka rakentuu erilaisten identiteettien kohtaamisessa, jossa yhtenä pyrkimyksenä on ”kasvojen säilyttäminen”. Jokainen ihminen elää sosiaalisen kohtaamisen maailmassa, jossa kasvojen säilyttäminen on tärkeää. Kukin sosiaalinen piiri omaa erityisen sosiaalisen koodistonsa, joka tuottaa ymmärryksen siitä mitä kasvojen säilyttäminen tuossa sosiaalisessa yhteisössä vaatii. Kun yksilö omaksuu sen kuvan itsestään, jota hänen kasvonsa ilmaisevat, hänen oletetaan elävän sen mukaisesti, joten eri yhteisöissä yksilöltä odotetaan tietynlaista käyttäytymistä, jotta kasvot voidaan säilyttää. Goffman puhuukin kasvotyöstä, jonka avulla me olemme jatkuvasti sidoksissa ja vuorovaikutuksessa sosiaaliseen piiriimme. (Goffman 2012, 23-64.)

Deweyn (2012) mukaan yhteisö ei kuitenkaan toimi vain vuorovaikutuksen vuoksi vaan se on olemassa vuorovaikutuksessa ja kokemusten välittämisessä ja vaihtamisessa (Dewey 2012, 198-200). Yhtä lailla Goffman (2012) näkee, että sosiaaliset piirit omaavat sosiaalisen koodistonsa, jonka avulla yksilöt ymmärtävät mitä kasvojen säilyttäminen omassa sosiaalisessa yhteisössä vaatii (Goffman 2012, 23-64). Vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen voidaan nähdä olevan osa yhteisön koko toimintakulttuurin kehittymistä. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) nostetaan toimintakulttuurin kehittäminen keskiöön. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan yhteisön historiaan ja kulttuuriin kiinnittyvää tapaa toimia. Se on kokonaisuus, joka rakentuu mm. yhteisöä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta, johtamisesta ja työn organisoinnista ja toteuttamisesta sekä pedagogiikasta, ammatillisuudesta ja vuorovaikutuksesta

sekä arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä. Toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuurin katsotaan vaikuttavan sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Oppilaat omaksuvat koulu yhteisön arvoja, asenteita ja tapoja opettajien antaman mallin mukaan. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit siirtyvät oppilaille. Toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja tunnistaminen ja sen ei-toivottujen piirteiden korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä. (Opetushallitus 2014, 26.) Rissanen et al. (2017) ovat tarkastelleet opettajien moraalikäsitteiden vaikutuksia opetukseen ja vuorovaikutukseen. He painottavat opettajan omien arvojen ja uskomusten tunnistamisen merkitystä ja erityisesti näiden vaikutusta opettajan omaan käyttäytymiseen sekä vuorovaikutukseen yhteisön jäsenten välillä. Tutkimuksensa tuloksena he suosittavatkin, että mm. opettajien valmiuteen moraalikäsitteiden vaikutusten havainnointiin opetustyössä tulee kiinnittää enemmän huomioita. (Rissanen et al. 2017, 12.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteiksi nostetaan mm. ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Laaja-alainen osaaminen nähdään kokonaisuutena, johon kuluvat tietojen ja taitojen lisäksi myös arvojen ja asenteiden kehittyminen. Laaja-alaisen osaamisen tarve kiinnittyy yhteiskunnan muutoksiin, jossa oppilaalta odotetaan tiedon- ja taidonalat ylittävää osaamista ja kansalaisuuteen kasvamista. Muutokseen voidaan vastata elinikäisen oppimisen ja osaamisen kehittämisellä, jolloin keskiössä ovat oppimisen taidot, kyky luottaa itseensä ja omiin näkemyksiinsä sekä kyky etsiä ja löytää uusia ratkaisuja. Ihmisoikeuksien kunnioittaminen, arvostavan vuorovaikutuksen osaaminen ja omien näkemysten ja ajatusten ilmaisu ovat osaamista, joita yhä monimuotoisemmaksi kehittyvässä yhteiskunnassa tarvitaan. Koulutyössä omaksutut arvot, asenteet, oppimiseen oppiminen ja toimintakulttuuri luovat osaltaan perustaa tämän osaamisen kehittymiselle. (Opetushallitus 2014, 20-21.)

Yhteiskunnallisena instituutioon koulun voidaan nähdä toimivan sivistyksellisen kyvykkyyden rakentamisen kehtona. Kun koulua tarkastellaan arjen toimintakenttänä, huomio kiinnitetään siihen, minkälaisia vuorovaikutuksen sekä osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia koulu tarjoaa niin opettajille kuin oppilaille ja heidän huoltajilleenkin. Onnistunut koulunkäynti tuottaa oppimiseen ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen motivoivan asenteen. Koulu on lapsen ja nuoren sosiaalisen toiminnan ympäristö, jossa kasvaa tapahtuu, vaikka ei kasvatettaisikaan. Siksi on perusteltua tarkastella koulua paitsi oppimis- myös kasvatusyhteisönä. (Gellin et al. 2012, 98-103.) Koulu on paikka, jossa nuoret viettävät ison osan arjestaan, luovat ystävyssuhteita ja etsivät paikkaansa ryhmässä tahtoivat he sitä tai eivät. Toisaalta koulu on instituutio, jolle asetetaan osaltaan myös kansalaisuuteen kasvattamisen ja syrjäytymisen ehkäisyn vaativat tehtävät. Koulua tulee tarkastella paitsi opetuksen ja oppimisen näkökulmasta, myös arjen

vuorovaikutuksen areenana, kasvuyhteisönä ja hyvinvointipalvelujen risteyskohtana. (Kiilakoski 2012, 8.)

Koulua nykypäivän oppimisen näyttämönä pohtineet Gretschel, Kiilakoski ja Nivala (2012) huomauttavat, että lasten ja nuorten asioiden edistäminen edellyttää vuoropuhelua, eri tietojen, tietämisvaateiden ja näkökulmien yhdistämistä. Koulu näyttäytyy osoitettuna paikkana, johon oppilaiden on päivittäin tultava. Koulu ilmenee fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä, jossa sekä fyysinen infrastruktuuri että sosiaaliset rakenteet ja päivittäinen vuorovaikutus ovat sidoksissa lasten ja nuorten yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason vaikuttamis- ja toimintamahdollisuuksiin. (Gretschel, Kiilakoski, Nivala 2012, 13-29.)

Koulurakennus ympäristöineen luo kouluyhteisön toiminnalle fyysiset raamit, mutta näissä tiloissa voidaan pienilläkin muutoksilla vuorovaikutusta vahvistaa. Opettajien kokemuksia vuorovaikutustilanteissa tutkinut Cantell (2012) toteaa, että ihmisten kohtaamisen mekanismit ovat pitkälti samanlaisia päiväkodeissa, kouluissa ja oppilaitoksissa kuin myös aikuistenkin yhteisöissä. Koulun keskeisenä tavoitteena on ohjata aktiiviseen kansalaisuuteen ja kannustaa oppilaita esittämään perusteltuja mielipiteitä. Kuitenkin perinteiset työtavat ja -tilat voivat olla tälle este. Perinteisessä rivipulpettimuodostelmassa samat, aktiiviset oppilaat ovat innokkaasti vastaamassa ja äänessä, hiljaisten oppilaiden jäädessä jalkoihin. Opetustilanne tarvitsee rauhaa ja aikaa, jotta omien vastausten jäsentäminen ja esittäminen on mahdollista. (Cantell 2012, 74-78.) Sahlberg (2015) näkee myös oppimisen tilojen uudelleen käsittämisen merkittävänä tekijänä. Yhtenä uuden koulun toimintakulttuurin rakentamisen elementtinä huomio tulee kiinnittää sosiaalisiin taitoihin, empatiaan ja johtajuuteen. Sosiaalisen median ja verkostojen kasvu synnyttää uudenlaisia samoista asioista kiinnostuneiden ihmisten yhteisöjä ja siten uudenlaisia haasteita vuorovaikutuksen hallintaan. Tulevaisuuden koulun perusteemoja ovat empatian, yhteistyön ja luovan ongelmanratkaisun oppiminen (Sahlberg 2015, 261-263.)

Kouluyhteisön ihmissuhteilla on todettu useissa tutkimuksissa olevan olennainen merkitys yhteisön hyvinvoinnin kannalta. Kouluiloa väitöstyössään tutkiessaan Leskisenoja (2016) havaitsi, että kouluilon lähtökohtina ovat oppilaskeskeisyys, vahvuusperustainen opetus, positiivinen koulutyö ja yhteisöllisyys. Välittävä ilmapiiri, yhteistyö ja hyväksyntä ovat kokemuksina keskeisiä koulutytytyväisyyden kulmakiiviä. Toimiva ja myönteinen opettaja-oppilassuhde tuleekin nähdä voimavarana, jota tulee kehittää ja vaalia. (Leskisenoja 2016, 216-222.)

Opettajaa ei pidä nähdä pelkästään tiedon jakajana ja oppimisen mahdollistajana vaan myös yksilön ja yhteisön hyvinvoinnin edistäjänä, toteavat Uusiautti, Määttä ja Määttä (2013), jotka ovat tutkineet opettajan ja oppilaan suhdetta ja puhuvat välittävästä opettajuudesta. Opettajan ja oppilaan suhde on luonnollisten positioiden myötä epäsymmetrinen. Hyväksyessään ja ymmärtäessään tämä epäsymmetrian opettaja voi kuitenkin nähdä oppilaan potentiaalisesti tasa-arvoisena yksilönä. (Uusiautti, Määttä & Määttä 2013, 134-140.) Myös Uusikylä (2012) pohtii opet-

taja-oppilassuhdetta ja kiteyttää hyvän työn kriteerit viiteen lähtökohtaan. Erinomaisesti ja sitoutuneesti tehty työ tarvitsee seurakseen myös etiikkaa, empatiaa ja yhdenvertaisuutta. Kyky asettua toisen ihmisen asemaan, halu toimia oppilaiden parhaaksi ja arvostus kaikkia kouluyhteisön jäseniä kohtaan ovat hyvän opettajan ominaisuuksia, joita tulee tukea myönteisellä palautteella. (Uusikylä 2012, 73-75.) Välijärvi (2012) on tarkastellut eurooppalaisia suuntaviivoja opettajakoulutukseen ja toteaa, että Euroopan Unionin linjauksissa opettajan ammatissa kehittymisen keskiössä on opettajien elinikäisen kehittymisen tukeminen. Opettaja nähdään tietotyön ammattilaisena, joka osaltaan toimii myös roolimallina sille, miten työssä kehittämisestä tulee huolehtia. Suomessa linjaukset ovat vaikuttaneet mm. vertaisryhmämentoroinnin ja opettajan uran alkuvaihetta tukevien käytäntöjen kehittymiseen. (Välijärvi 2012, 226-229.)

Steinerkasvatus-lehteen antamassaan haastattelussa tulevaisuustutkija Markku Wilenius on tarkastellut koulujen digitalisaatiota ja toteaa, että digitalisaatiossa on paljon positiivista voimaa, mutta tulevaisuudessakin vuorovaikutus on oppimisen keskeinen elementti. Koulut ovat yhteisöjä, jotka joko edesauttavat tai estävät ihmisen itsensä toteuttamista, ja digitalisuuden tulisi tukea nimenomaan ihmisen perustarpeita; uuden oppimista, luovuutta ja vaikuttamista. Uuden oppiminen edellyttää riittävän tiheitä vuorovaikutuskanavia, luovuus puolestaan edellyttää sitä, että kokemusta omasta luovuudesta vahvistetaan. (Paalasmaa ja Pale 2017, 8-12.) Elämänmittainen oppiminen muuttuvassa yhteiskunnassa osuukin myös opettajan työssä kehittymisen vaateisiin. Tirri (2018) toteaa, että uuden sukupolven opettajien tulee löytää uusia lähestymistapoja teknologian hyödyntämiseen opetuksessa huomioiden yhä erilaisimpien oppijoiden tarpeet ja vaateet. Uusi informaatioteknologia luo mahdollisuuksia niin haasteellisten kuin lahjakkaiden oppilaiden opettamiseen, mutta keskeistä on pohtia opetustyön tarkoituksenmukaisuutta. Hän esittää, että suomalaisen opettajien koulutuksen päämääränä tulee olla tuottaa opettajia, joilla on valmiudet reflektoida oman työnsä merkitystä ja tarkoitusta eri näkökulmista muuttuvassa yhteiskunnassa ja siten myös auttaa oppilaita löytämään elämälleen merkitystä. (Tirri 2018, 6-7.)

2.2 Osallisuus ja oppiminen

Osallisuus on käsite, jonka suomalaisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) arvopohja nostaa keskiöön. Jokaisella on oikeus saada kannustusta kasvuunsa ja on tärkeää luoda edellytyksiä oppilaiden osallistumiselle niin, että oppilaiden omat näkemykset, kokemukset, osaaminen huomioidaan ja tuodaan yhteiseen käyttöön oppimisen ja sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Opetus perustuu käsitykseen lapsuuden itsearvosta sinänsä ja opetuksessa on tärkeää tukea kokemusta osallisuudesta ja siitä, että oppilas voi yhdessä toisten kanssa edistää yh-

teisönsä toimintaa ja hyvinvointia (Opetushallitus 2014, 15). Opetussuunnitelman perusteissa osallisuus kiinnittyy yhtäällä osallistumiseen ja yhdessä toimimiseen ja toisaalta kyvykkyyteen toimia yhteisönsä ja myöhemmin myös yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä. Osallisuus nähdään osana opetustehtävää, jolloin *”opetus edistää osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen”* (Opetushallitus 2014, 18).

Osallisuus ja arjessa selviäminen edellyttää kuitenkin itsestä ja toisista huolehtimisen taitoja. POPS:ssa yhtenä laaja-alaisena osaamisen kehittämisen tehtävänä koulu yhteisön tulee ohjata oppilaita ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Ymmärryksen kehittymistä edistetään huolehtimalla siitä, että oppilaat saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan, jolloin oppilaat kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden. (Opetushallitus 2014, 22-23). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarkastelevat osallistumista ja vaikuttamista osana yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumista ja kestävä tulevaisuuden rakentamisesta. Koulun tehtävänä on vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja aktiivista kansalaisuutta niin, että heillä on mahdollisuus harjoitella osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja koulu yhteisön tarjotessa tähän turvalliset puitteet. Koulussa tuleekin kunnioittaa oppilaiden oikeutta osallistua päätöksentekoon ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 24.)

Sovittelu nostetaan esiin Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden luvussa 3.3. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen, jossa todetaan, että *”He (oppilaat) oppivat työskentelemään yhdessä ja saavat tilaisuuden harjoitella neuvottelemista, sovittelemista ja ristiriitojen ratkaisemista sekä asioiden kriittistä tarkastelua”* (Opetushallitus 2014, 24). Myös Suomen hallituksen ns. kärkihankkeisiin lukeutuvassa Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelmassa (LAPE) pyritään edistämään osallisuutta mm. vahvistamalla oikeusprosessien lapsiystävällisyyttä. Ohjelman mukaan tämä voi tapahtua mm. edistämällä sovittelun käyttöä nuorten rikoskäsittelyssä mutta myös laajemmin. Toimenpideohjelman yhtenä tavoitteena on laajentaa matalan kynnyksen palveluja myös kouluissa tapahtuvan kiusaamisen ehkäisyssä ja yhtenä menettelynä mainitaan vertaissovittelu. (Aula et al. 2016, 19-21).

Osallisuuden käsitettä on määritelty eri näkökulmista. Kiilakoski (2007) toteaa, että ensinnäkin osallisuus tarkoittaa yksilön oikeutta omaan identiteettiin ja arvokkuuteen kaikissa niissä yhteisöissä ja ryhmissä, joissa yksilö toimii. Osallisuus edellyttää sitä, että yksilöille annetaan mahdollisuus toimia ja osallistua, mutta samalla ymmärretään, että osallisuuteen liittyy vastuu niin, että osallinen kantaa huolta ei vain omasta vaan myös ryhmän tai yhteisönsä toiminnasta. Käytännössä osallisuus edellyttää vallan jakamista. Kiilakosken esittämän toisen ja edellistä tukevan määritelmän mukaan osallisuus on vastuunkantoa omasta sekä yhteisön toimintakyvystä

niin, että sitoudutaan toimimaan yhteisten asioiden parantamiseksi. Osallisuuteen kasvetaan ja siihen kasvatetaan. Lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen ei tapahdu yksittäisten menetelmien avulla vaan se vaatii toimintatapojen muuttamista. Kasvatus on prosessi, jossa lapsi ja hänen ympäristönsä vaikuttavat toisiinsa, jolloin osallisuuden edistäminen tarkoittaa yhteisöön kuulumisen, oman arvon ja valtautumisen tunteiden vahvistamista. Osallisuus ei toteudu projektina vaan osallisuus on pikemminkin asenne, jonka keskiössä on halu kunnioittaa yksilön mielipiteitä ja antaa yksilöille mahdollisuuksia toimia. (Kiilakoski 2007, 12-18).

Osallisuutta ja oppimista koulukontekstissa on tarkasteltu myös kasvatuspsykologian näkökulmasta. Lonka (2014) toteaa, että koulussa pystyvyyden ja toimijuuden puute saattaa johtaa häiriökäyttäytymiseen. Koulussa ihmisen tarkoitus on oppia säätelemään toimintaansa vastavuoroisesti muiden ihmisten kanssa. Hyvinvointi rakentuu tai estyy koulun arjen vuorovaikutustilanteissa, kuten kohtaamisissa yhteisön eri jäsenten kanssa. Oppiminen voi estyä, jos oppilaat esimerkiksi tuottavat osaamiseen tai ei-osaamiseen (esim. ”hikeksi” nimittely) tai henkilökohtaiseen identiteettiin (esim. olen matikkaihminen – en kieli-ihminen) liittyviä määrittelyjä. Yhteisön sosiaaliset käytännöt voivat joko estää tai tukea ihmisen toimijuutta ja sen kehittymistä. Lapsen toimijuus kehittyy, jos hän tulee kuulluksi ja jos hänen omaa kokemustaan myös arvostetaan. (Lonka 2014, 95-97.) Kouluyhteisöä ei tulekaan tarkastella vain koulun rakenteiden, oppiaineiden tai opetusmenetelmien osalta, vaan myös koulun sitoutumisena jokaisen lapsen menestykseen, koulun sisäisten toimintaprosessien parantamiseen ja johtamisen onnistumiseen, huomauttaa Poikela (2011) tarkastellessaan sovittelutoiminnan oppimisvaikutuksia. Osallistumalla tässä ja nyt opitaan. Koulu ei valmista vain tulevaan työelämään ja yhteiskuntaan vaan siihen yhteisöön, jossa kulloinkin toimitaan ja joka vaatii tekemään ratkaisuja tässä hetkessä. On oppimisresurssien tuhlausta, jos kuvitellaan, että yksilöt panevat itsensä likoon vasta oikeassa työssä ja elämässä. (Poikela 2011, 8-11).

Oppilaiden tulee koulussa oppia paitsi akateemista tietoa ja taitoa myös vuorovaikutusta sekä puhumista ja toimimista oikealla tavalla, painottaa Lonka (2014). Mikä tämä oikea tapa on, määrittyy oppilaiden ja opettajien kulttuuristen mallien mukaan, joten on merkityksellistä tarkastella sitä, miten koulun käytännöt osallistavat tai vieraannuttavat tai jopa syrjäyttävät oppilasta. Lonka käyttää käsitettä kollektiivinen luovuus ja kuvaa sitä toimintana, jossa esiintyy sekä innostunutta yhteistyötä että konflikteja. Konfliktit eivät ole pelkästään haitallisia vaan erilaiset näkökulmat voivat myös parantaa yhteistyötä. Dialogin, luottamuksen ja hyvien suhteiden rakentaminen ryhmässä ovat keskeisiä luovuuden kannalta, sillä konfliktien pelkääminen voi rajoittaa luovuutta. (Lonka 2014, 198-199).

Bonafé-Schmitt (2012) on tutkinut oppimisen näkökulmaa erityisesti koulujen sovittelutoiminnassa. Hän tutki Lyonin alueella toteutettua koulujen sovittelutoiminnan ohjelmaa ja tutkimustulosten mukaan koulujen sovittelutoiminnassa on erityisesti kyse oppimisesta. Sovittelutoiminnan tavoite ei ole ainoastaan reagoida

koulussa tapahtuviin ongelmiin kurinpidon lähtökohdista vaan kyse on rankaisumenettelyille vaihtoehtoisesta prosessista, jossa keskiössä on sosiaalisten taitojen oppiminen. Koulu voidaan nähdä kansalaistaitojen opinahjona. Koulujen sovittelutoiminta opettaa konkreettisen konfliktinhallinnan menetelmän, joka ohjaa ratkaisemaan ongelmia ei pelkästään kouluissa vaan myös lähiyhteisöissä ja myöhemmin kansalaisyhteiskunnassa. (Bonafé-Schmitt 2012, 49-65). Sovittelutilanteissa oppimiskokemuksia voi syntyä välittömästi ymmärryksen lisääntyessä, mutta myös myöhemmin itserefleksioinnin vaikutuksesta. Oppimiskokemuksia ei aina tiedosteta välittömästi, vaan muutokset voivat tapahtua myös vähitellen ajan kuluessa (Pehrman 2011, 253-254).

Percy-Smith (2012) tarkentaa tutkimuksessaan sosiaalista oppimista ja sovittelua. Toiminnan tarve ohjaa ihmistä ja toiminnan tarkoituksenmukaisuus syntyy ja kehittyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Usein aikuiset edelleen olettavat tietävänsä asiat kokonaan paremmin kuin lapsi, vaikka lapsen osallisuus toteutuu jatkuvasti hänen sosiaalisessa ryhmässään arjen neuvotteluissa ja erilaisten tilanteiden sovitteluissa osana lapsen sosiaalista kasvua. Onkin tärkeää kiinnittää huomioita näiden tilanteiden laatuun ja huolehtia siitä, että osallisuutta ei ymmärretä vain lapsen ideoiden tai näkökulmien kuulemisena. Osallisuuden tulee kiinnittyä lapsen elämis- ja kokemismaailmoihin eikä siihen, miten aikuiset olettavat asioiden olevan. Konfliktitilanteissa restoratiiviset käytännöt voivat toimia oppimistilanteina, joissa eri näkemykset voidaan nostaa esiin yhdessä toisten kanssa ja sovitus syntyy yhteisen reflektion tuloksena. Konfliktien käsittelytilanteissa on erityisesti huolehdittava siitä, että eri näkemyksiä hyödynnetään oppimisen näkökulmasta, mikä osaltaan tukee lapsen toisia kunnioittavan ja huomioivan osallisuuden kehittymistä. Erilaisuuden ja eri näkökantojen ymmärtämisestä lähtevän työskentelyn tulee olla osallisuusprosessien keskiössä, jotta osallisuus tuottaa oppimista kaikille osapuolille. (Percy-Smith 2012, 12-29).

Myös Välijärvi (2019) toteaa edellytyksiä kasvuun, oppimiseen ja osallisteen tarkastelleessa raportissaan, että oppilaiden kuulluksi tulemisen tulisi vaikuttaa myös arjen toimintaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia vahvistaen. Oppilaiden hyvinvointi nähdään edelleen usein tiedollisesta oppimisesta erillisenä asiana, vaikka ymmärretään, että tunteiden ja vuorovaikutuksen merkitys on tiedollisellekin oppimiselle olennaista. Kuulluksi tulemisen kokemus arjen erilaisissa tilanteissa tuottaa merkityksellisyyden tunnetta, joka motivoi kiinnittymään kouluyhteisöön. Välijärvi huomauttaa, että nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen merkitys on tiedostettu, mutta sitä ei vielä osata käyttää resurssina kouluyhteisön arjessa. (Välijärvi 2019, 24-25.)

2.3 Konfliktit koulukontekstissa

Ihmiset toimivat erilaisissa arjen yhteisöissä eri rooleissa, jolloin käyttäytymiseen liittyvät odotukset rakentuvat kulloinkin näiden roolien kautta. Goffman (2012) korostaa tätä käyttäytymisen ja roolin merkitystä painottaen, että yksilöllä, etenkin identiteettiään rakentavalla nuorella, on tarve säilyttää kasvonsa eli se myönteinen kuva, joka häneen liitetään (Goffman 2012, 24-36). Toisaalta loukkaavan käytöksen tai rikoksen tapahduttua järjestelmä tulkitsee käyttäytymisen useimmiten tekijän tai uhrin roolin kautta kysymättä asiaa osapuolilta itseltään. Christien (1977) mukaan, tämä ”depersonalisointi” johtaa siihen, kansalaisilla on yhä vähemmän edellytyksiä tuntea ihmisiä henkilökohtaisella tasolla ja ymmärtää heidän käytöstään. Christien mukaan rikosoikeuden menettelyille on lähdetty etsimään vaihtoehtoja erityisesti kolmen yhteiskunnallisen muutoksen myötä. Ensinnäkin yhteisöllisyys on katoamassa yhteiskunnastamme sellaisena kuin se aiemmin esimerkiksi naapurustoissa toteutui. Toiseksi viranomaisten ja oikeusjärjestelmän omiessa konfliktit tapahtumiksi, joissa rikoksen ja lain välinen suhde on keskiössä ihmissuhteen sijaan, jää uhri henkilönä tarpeineen huomioimatta. Kolmanneksi osapuolten aktiivisuuden tukemisen sijaan tendenssi on pyrkiä saamaan yhä enemmän eri ammattien edustajia käsittelemään konflikteja osapuolten osallisuuden ja asiantuntijuuden jäädessä pait-sioon. Sosiaalisissa yhteisöissä konfliktit tulee tehdä näkyviksi ja huolehtia siitä, että eri ammattilaiset eivät vie konfliktien omistajuutta osapuolilta pois, vaan osapuolten osallisuutta konfliktien käsittelyssä vahvistetaan. (Christie 1977, 1-15.)

Konfliktien sijaan puhutaan myös ristiriitatilanteista, joissa ihminen voi menettää ”kasvonsa”. Tilanne voidaan kuitenkin korjata kasvoja menettämättä. Goffman (2012) kutsuu tätä korjaamista *vaihdoksi*, joka lähtee liikkeelle kasvoin kohdistuvan uhan tunnistamisesta ja päättyy korjaamisen kautta tasapainotilan palauttamiseen. Korjaamisen vaiheina ovat haaste, tarjous, hyväksyntä ja kiitos. Haaste syntyy, kun epäsopeva käytös huomioidaan, tarjous puolestaan koostuu erilaisista mahdollisuuksista, joilla loukkaavasti toiminut voi korjata erheensä. Hyväksyntä syntyy, kun loukattu katsoo korjaustavan tyydyttäväksi, jolloin loukkaaja voi laittaa tarjouksensa toimeen ja loukattu voi antaa siten loukkauksen anteeksi, ja kiitos toteutuu loukkaajan kokemana kiitoksena saamastaan anteeksiannosta. Tästä käyttäytymismallista poiketaan kuitenkin usein esimerkiksi kieltämisellä, riitelyllä, vetäytymisellä ja salailulla, jolloin kasvot pyritään säilyttämään ilman edellä kuvattua loukkaajan ja loukatun välistä prosessia. Yhteisöjen tehtävänä onkin saada jäsenensä osallistumaan itsesäätävästi sosiaalisiin kohtaamisiin ja sitouttaa yksilöt tähän päämäärään opettamalla tarkkaavaisuutta, itseilmaisua, itsekunnioitusta, huomauttavuutta ja hienotunteisuutta. (Goffman 2012, 37-64.)

Goffmanin esittämään kasvojen menettämiseen liittyy useimmiten häpeää. Vaandering (2010) toteaa, että konfliktitilanteissa häpeä on aina läsnä ja siksi häpeän käsittely on yksi restoratiivisen lähestymistavan keskeisiä elementtejä. Sen sijaan,

että häpeän käsittely johtaisi leimaantumiseen ja rankaisuihin, restoratiivisilla käytännöillä pyritään häpeän käsittelyyn niin, että konfliktin osapuolet voivat vapautua häpeästä ja palautua yhteisönsä aktiivisiksi jäseniksi. Tämä voi toteutua restoratiivisessa konferenssi-menettelyssä, kun uhri saa kertoa kokemastaan ja tekijä ymmärtää tekonsa vaikutukset, jolloin menettelyyn osallistuvat yhteisön jäsenet voivat tukea tekijän vastuunottoa ja uhrin toipumista. Yhteisesti löydetyn ratkaisun myötä osapuolet voivat näin palautua takaisin yhteisöön. Vaandering päätyykin huomioimaan restoratiivisten käytäntöjen merkityksen ei vain yksilöiden välisen konfliktin ratkaisussa vaan myös yhteisön toimintakulttuurin kehittämisessä niin, että ihmissuhteet ja yhteisön eheytyminen nousevat keskiöön. (Vaandering 2010, 22-35.)

Yhdysvaltalaisissa kouluissa vertaissovittelutoimintaa tutkinut ja kehittänyt Cohen (2005) määrittelee, että oppilaiden välillä konflikti on ongelma kahden tai useamman vastakkaisen voiman välillä. Inhimilliset konfliktit voivat toteutua kolmella tasolla. Ne voivat olla *intrapersonaalisia*, jolloin yksilö pyrkii ratkaisemaan jonkin itseään koskevan ongelman. Toiseksi konfliktit voivat olla *interpersoonallisia*, jolloin kyseessä on kahden henkilön välille syntyneestä riidasta virinnyt jännite. Kolmanneksi konfliktit voivat olla *ryhmien välisiä*, jolloin esimerkiksi naapurustot tai erilaiset yhteisöt ovat ristiriidassa. Interpersoonalliset henkilöiden väliset konfliktit eivät ole yksittäisiä tapahtumia vaan pikemminkin tapahtumaketjuja, jossa osapuolten väliset teot ikään kuin peilautuvat keskenään. (Cohen 2005, 12-16.)

Cohenin (2005) mukaan interpersoonallisissa konflikteissa on löydettävissä kuusi muuttujaa, jotka selittävät oppilaiden välisiä konflikteja. Ensinnäkin konflikteilla on aina jonkinlainen historia; osapuolten aiempi käyttäytyminen, puheet ja määrittelyt vaikuttavat konfliktin syntyyn. Toiseksi jokainen teko johtaa reagointiin, joka joko eskaloii konfliktia tai vähentää sitä. Konfliktissa osapuolten välinen jännite ei ole staattinen vaan jatkuvasti vaihtuva. Kun konflikti eskaloituu, suora vuorovaikutus on vaikeaa, osapuolet puhuvat enemmän muiden määrittelyistä, kielteiset tunteet kasvavat, luottamus heikkenee ja yhä enemmän henkilöitä ajautuu konfliktin vaikutuksen piiriin. Vastavuoroisesti konflikti vähenee, kun suora vuorovaikutus on sujuvaa, osapuolet puhuvat omista tarpeistaan, myönteiset tunteet vahvistuvat, luottamus lisääntyy ja konfliktin osapuolet ottavat vastuun tilanteesta. (Cohen 2005, 12-20.)

Cohenin (2005) esittää, että kolmantena muuttujana ovat osapuolten henkilökohtaiset tarpeet, jotka vaikuttavat konfliktin dynamiikkaan. Psykologiset tarpeet, kuten tarve kuulua johonkin, olla hyväksytty, kokea turvallisuutta ja oman elämän hallintaa, ohjaavat ja motivoivat ihmisen käyttäytymistä, ja konfliktissa jokin osapuolelle merkittävä tarve on joko uhattuna tai täyttymättä. Neljänneksi konfliktien laukaisijana voi toimia mikä tahansa koulun arjessa toteutuva tilanne tai tapahtuma, mikä tekee osapuolten välisestä jännitteestä näkyvän. Laukaisija voi olla kommentointi, juoru tai huhu, naurahdus, ele tai vaikkapa tietoinen toisen välttely, jonka seurauksena konfliktiin liittyvät tunteet nousevat pintaan ja näkyviksi. Viidenneksi

konfliktissa on aina kyse tulkinnoista, sillä osapuolten käsitykset tapahtuneesta värittyvät heidän henkilökohtaisten kokemusten ja havaintojen kautta siten kuin he näitä tulkitsevat eivätkä nämä tulkinnat aina vastaa sitä mitä osapuolten välillä todella on tapahtunut tai mitä osapuolet omilla tahoillaan ajattelevat tapahtuneen. Tulkinnat tilanteesta johtavat tulkintojen kehään, joka usein vain kärjistää konfliktia. Kuudentena muuttujana oppilaiden välisissä konflikteissa ovat toiset oppilaat eli konfliktin ulkopuoliset jäsenet, jotka osaltaan puolta tai kantaa ottaessaan voivat eskaloida tai vähentää konfliktin synnyttämää jännitettä osapuolten välillä. (Cohen 2005, 12-20.)

Suomalaisten koulujen vertaissovittelutoimintaa tutkinut Kiilakoski (2009) toteaa, että konfliktin määritelmät poikkeavat toisistaan ja näkee, että perinteisesti koulu on haluttu nähdä paremminkin yhteisen toiminnan kuin konfliktien kautta. Konflikteja pidetään poikkeustilanteina, joista pyritään pois ja jotka pyritään sivuuttamaan. Kouluissa esiintyviä konflikteja ei havaita riittävästi eikä konflikteja ymmärretä kyllin hyvin ihmisten jaettuun sosiaaliseen maailmaan kuuluvaksi ilmiöksi. Kuten muuallakin sosiaalisessa todellisuudessa, myös kouluissa on konflikteja. Koulu on osa normaalia elämää ja siellä esiintyvät ristiriidat ovat samanlaisia kuin muissakin yhteisöissä. Ristiriitojen näkyväksi tekeminen on osa kasvatustehtävää, jonka yhtenä tavoitteena on sosiaalistaa ihmiset todellisuuteen, jossa joudutaan kohtaamaan erilaisia ristiriitatilanteita. Oppilaille merkitykselliset kokemukset, sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot ovat edelleen jääneet liian vähälle huomiolle. Koulun konfliktien juuria voi hakea myös koulun arkkitehtuurista ja tilasta, sillä koulun ns. tila- ja aikapolkujen seurauksena eri nuorisokulttuurisiin ryhmiin kuuluvat nuoret kohtaavat toisensa useita kertoja arjen puitteissa. Koulun henkilökunnalla ja oppilaille on vain rajoitettuja mahdollisuuksia valita niitä henkilöitä, joita he kohtaavat päivittäin. Tehtävänä ei olekaan hävittää konflikteja vaan oppia hallitsemaan niitä sekä näkemään konfliktit osana inhimillistä maailmaa. (Kiilakoski 2009, 10-13.)

Koulujen konflikteja voi tarkastella myös negatiivisuuden ja positiivisuuden akselilla. Marklund (2007) huomauttaa lisensiaattityössään, että kun konflikti koulussa ymmärretään vain negatiivisena ilmiönä ja arvioidaan ainoastaan konfliktin aiheuttamaa haittaa, ei nähdä konflikteissa piilevää mahdollisuutta muutokseen. Konflikti voidaan käsittää prosessiksi, jossa yksi tai useampi osapuoli kokee, että hänen tarpeensa eivät täyty. Se, miten yksilö kokee konfliktin, vaihtelee yhtä lailla kuin sekin mikä koetaan konfliktiksi ulkoapäin katsottuna. Jos näemme konfliktin positiivisena oppimisen tilaisuutena, hyvin hallittu konfliktin käsittely voi johtaa kasvuun, joka tukee sekä yksilöä että yhteiskuntaa. (Marklund 2007, 57-63.)

Edellä viitatuissa koulujen sovittelutoimintaa tutkineet kirjoittajat käyttävät koulussa tapahtuvista soviteltavista tilanteista käsitettä konflikti tai ristiriita, joka näyttäytyy esimerkiksi oppilaiden välisenä riitana tai mielipahaa ja loukkaantumista aiheuttaneena tilanteena. Marklund kirjaa kouluissa tapahtuvasta loukkaavasta käytöksestä esimerkkeinä mm. kiusaamisen, syrjimisen, seksuaalisen häirinnän ja rasis-

min (Marklund 2007, 63-71). Kirjallisuuden tarkastelun kautta voidaan todeta, että yleisessä ja tieteellisessä keskustelussa 1990-luvulta lähtien on kouluissa tapahtuvalle henkilöiden väliselle häiriökäyttäytymiselle vakiintunut käyttöön termi kiusaaminen tai koulukiusaaminen, mistä englanninkielisissä kulttuureissa käytetään termiä *bullying*. Kiusaamista on tutkittu laajasti ja eri tutkijoiden määritelmistä Olweuksen määritelmää on käytetty tutkimuspiireissä usein. Olweuksen (1994) mukaan yksilöä kiusataan, kun hän on toistuvasti alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille ja hänen on vaikea puolustautua. Negatiivisilla teoilla tarkoitetaan tahallista epämiellyttävän olon tai vamman tuottamista. Näitä tekoja voidaan tuottaa sanoin, fyysisen kontaktin kautta, elein, ryhmästä sulkemalla tai toiveiden mitätöinnillä. Olweus liittyy toisiinsa käsitteet kiusaaminen, koulukiusaaminen ja uhriksi joutuminen. (Olweus 1994, 1173.)

Olweuksen määritelmää on kuitenkin kritisoitu liian kapeaksi (mm. Hamarus 2006, 47-49; Cowie ja Dawn 2008, 2; Guerin ja Hennessy 2002, 249-261). Ilmiön määrittelemisen tietynlaiseksi voi toki tukea tutkimustyötä tekemällä tutkimusten tulosten vertailun helpommaksi, mutta riskinä on se, että määritelmien tiukka noudattaminen ohjaa havaitsemaan ja käsittelemään vain määritelmän mukaisia tilanteita. Tällöin mielipahaa ja loukkaamista kokeneen oman arvion sijaan tilanne arvioidaan suhteessa määritelmään ja oppilaan oma kokemus saattaa jäädä huomiotta. Hamarus (2006) toteaa väitöskirjassaan, että oppilaiden ja opettajien ymmärrys kiusaamisesta on erilainen. Hamarus tutki yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta ja havaitsi, että oppilaat korostivat kiusatun subjektiivista kokemusta kiusatuksi tulemisesta. Olweuksen määritelmän mukaista pitkäkestoisuutta oppilaat eivät ymmärtäneet puuttumisen ehtona vaan pikemminkin oppilaat odottivat puuttumista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Koulun arjessa olisi syytä ottaa käyttöön erilaisia kiusaamisen määrittelyjä tai kiusaamisen asteiden määrittelyä, jotka tukevat koulun arjen toimintaa. Näin kiusaamiseen ohjattaisiin puuttumaan mahdollisimman varhain eikä tilanne pääsisi eskaloitumaan. (Hamarus 2006, 209-210.)

Opettajat ja oppilaat ymmärtävät kiusaamisen kuitenkin huomattavasti laajemmin kuin tutkijat. Cowie ja Dawn (2008) avaavat tutkimustaan, jossa 225 opettajaa ja 1820 yläkoulun (*secondary school*) oppilasta pyydettiin tarkastelemaan kiusaamisen määritelmää. Tutkimuksen tuloksen mukaan vain 18% opettajista ja 8% oppilaista liittivät toistuvuuden kiusaamisen määrittelyyn. Samoin vain 25% opettajista ja 4% oppilaista liittivät määritelmään harmin aiheuttamisen aikomuksen. Lähes 75% opettajista näki kiusaamiseen liittyvän valtaepätasapainon, mutta vain 40% oppilaista koki valtasuhteen kiusaamisen määritelmän ehtona. Tulokset ovat samansuuntaiset Hamaruksen havainnon kanssa ja osoittavat edelleen, kuinka eri tavoin yhtäällä tutkijat ja toisaalla koulun aikuiset ja oppilaat kiusaamisen ymmärtävät. Kiusaaminen tulisikin määritellä joustavammin niin, että ikä- ja kehitystaso sekä oppilaiden oma näkemys ilmiöstä huomioitaisiin paremmin. (Cowie ja Dawn 2008, 1-3.)

Suomessa Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) tekee vuosittain kyselyjä oppilaiden kokemasta hyvinvoinnista. Vuonna 2017 tämän kouluterveyskyselyn vastaukset kerättiin peruskoulujen 4. ja 5. luokkien oppilailta, peruskoulujen 4. ja 5. luokkien oppilaiden huoltajilta, peruskoulujen 8. ja 9. luokkien oppilailta, lukioden 1. ja 2. vuoden opiskelijoilta sekä ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijoilta. Kouluterveyskyselyllä selvitetään kokemuksia ja näkemyksiä mm. hyvinvoinnista, osallisuudesta, vapaa-ajasta, terveydestä, elintavoista, koulunkäynnistä, perheen elinoloista, kasvuympäristön turvallisuudesta ja avunsaannista. Koulunkäyntiin liittyvässä osiossa tiedustellaan kokemuksia kouluviihtyvyydestä, koulunkäynnin vaikeuksista, poissaoloista ja oppimisyhteisöstä. Tulosten mukaan perusopetuksen 8. ja 9. luokan oppilaista hieman alle 60% pitää koulunkäynnistä, vastanneista 68% kokee, että luokassa on hyvä työrauha ja hieman yli 80% on sitä mieltä, että luokan ilmapiiri tukee mielipiteen ilmaisua. Kuitenkin hieman alle 4% (3,8%) vastaajista ilmoittaa, että välitunnit ovat pelottavia ja 6,2% kokee yksinäisyyttä välitunneilla. Vastaavasti 4. ja 5. luokan oppilaista yli 80% ilmoitti pitävänsä koulukäynnistä, 97% kertoo uskaltavansa kertoa mielipiteensä luokassa usein tai joskus ja lähes 68% ilmoittaa, että oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä usein. Vain alle 1% kertoo, että oppilaat eivät viihdy yhdessä lainkaan. Lähes 80% 4. ja 5. luokan vastaajista piti välitunteja virkistävinä. Kuitenkin 2,4% koki, että välitunnit eivät ole lainkaan virkistäviä. Ilmapiirin muutosta tarkasteltaessa tilastot osoittavat yleisesti, että kymmenen vuoden tarkasteluvälillä kehitys on myönteinen, sillä yhä useampi vastaaja kokee luokan ilmapiirin parantuneen. (THL 2017.)

Koetun kiusaamisen osalta kehitys on suomalaisissa kouluissa yhtä lailla myönteinen, sillä kiusaamisen kokeminen on THL:n kouluterveyskyselyn mukaan vähentynyt. Kiusaamisella kyselyssä tarkoitetaan sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle, tai kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kyselyssä todetaan, että kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen saman vahvuista oppilasta riitelevät. Vuoden 2017 tulosten mukaan perusopetuksen 8. ja 9. luokka-asteen vastaajista hieman vajaa 75% ilmoitti, että heitä ei ole lainkaan kiusattu koulussa lukuvuoden aikana. Kuitenkin 2,9% kertoi kokeneensa kiusaamista useita kertoja viikossa ja samoin 2,9% koki tulevansa kiusatuksi noin kerran viikossa. Vastaavasti 4. ja 5. luokan oppilaista hieman yli 65% ilmoitti, että koulussa ei kiusata lainkaan, mutta 2,7% koki kiusaamista useita kertoja viikossa ja 4,5% noin kerran viikossa. Perusopetuksen 8. ja 9. luokkalaisten kokemuksia kiusaamisesta THL on tilastoinut vuodesta 2006 lähtien ja kymmenen vuoden tarkasteluvälillä koettu kiusaaminen on selkeästi vähentynyt. (THL 2017b.)

Kouluterveyskyselyssä 2017 oli kysytty myös kiusaamisen tapoja sekä kiusaamista kokeneilta, että kiusaamiseen osallistuneilta. Kiusaamisen tapoja kartoitetaan suljetuilla vastausvaihtoehdoilla. Kysymykseen *”Jos sinua on kiusattu tai olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän lukukauden aikana, miten se on tapahtunut?”* Vaihtoehtoiksi kyselyssä annettiin nimittely ja naurunalaiseksi tekeminen, kaveri-

porukan ulkopuolelle jättäminen, lyöminen, potkiminen tai töniminen, omaisuuden rikkominen, uhkailu. Perusopetuksen koulujen osalta vastaajat katsoivat, että useimmiten kiusaaminen on nimittelyä tai naurunalaiseksi tekemisiä (lähes 70% vastaajista) tai kaveriporukan ulkopuolelle jättämistä (45% vastaajista). Lähes 25% vastaajista ilmoitti, että kiusaaminen on lyömistä tai potkimista ja hieman yli 16% kertoi kiusaamisen liittyvän rahan tai tavaran viemiseen ja alle 14% kertoi kiusaamisen olevan myös uhkailua tai pakottamista. (THL 2017b.)

Myös Kiilakosken (2009) koulujen vertaissovitteluun liittyvässä tutkimuksessa nousee esiin edellä kuvatun kaltaiset tilanteet. Kiilakoski kysyi yläkoululaisten näkemyksiä siitä, minkälaisia konflikteja oppilaiden välillä on sovittelulla ratkaistu. Eri-laiset konfliktien muodot ovat koulussa sukupuolittuneita niin, että eri sukupuolten välillä riitely saa erilaisia muotoja. Esimerkiksi poikien konflikteissa toistuva elementti on riittelyn fyysinen luonne, vaikka tilanne alkaisi sanallisesta kiusaamisesta sekoittuu siihen usein myös fyysistä nujakointia. Tyttöjen konfliktit näyttäytyivät sosiaaliin suhteisiin liittyvänä selän takana puhumisena, juoruiluna tai riitana esimerkiksi pojista. Fyysinen nujakointi on konfliktin muotona helpommin havaittavissa kuin esimerkiksi sosiaalinen poissulkeminen. Kun poikien fyysisenä käytöksenä ilmenevät konfliktit eivät edellytä hienovaraista käytöksen tunnistamista, tyttöjen konflikteille on puolestaan luonteenomaista piiloisuus, jolloin ne ovat myös vaikeammin havaittavissa. Vertaissovittelun hyödyt liittyvät siihen, että pienet konfliktit voidaan ratkoa tehokkaasti samalla kiistojen ratkaisua opetellen, jolloin konfliktien kasvaminen vakavimmiksi katkeaa. Toisaalta tutkimukseen osallistuneissa kouluissa oli soviteltu hyvin kokemuksin myös vakavampia tilanteita kuten usean oppilaan välisiä kiusaamistilanteita ja opettajan ja oppilaan välisiä kiistatilanteita. (Kiilakoski 2009, 24-27.)

2.3.1 Kouluissa esiintyvien konfliktien käsittelytapojen eroja

Edellä on tarkasteltu kouluyhteisöjen konflikteja useasta eri näkökulmasta. Seuraavaksi tuon esiin ns. perinteisen rankaisukeskeisen ja restoratiivisen konfliktin käsittelyn eroja. Hopkins (2006) avaa koulujen restoratiivista lähestymistapaa tarkastelleessa väitöstutkimuksessaan perinteisen ja restoratiivisen konfliktin käsittelyn olemassa olon lähtökohtia (ontologia), tiedon käsitystä (epistemologia) ja menetelmällisiä lähtökohtia (metodologia) vertaillen seuraavan taulukon avulla.

Taulukko 1 Perinteisen ja restoratiivisen oikeuden ontologia, epistemologia ja metodologia Hopkinsin mukaan (Hopkins 2006)

Taustafilosofia	Perinteinen rankaisukeskeinen oikeus	Restoratiivinen oikeus
Ontologia	On olemassa totuus, joten todisteiden esittäminen on olennaista	Eri näkemykset, tunteet, oletukset ja kokemukset hyväksytään olennaisina
Epistemologia	Neutraali viranomainen voi esittää olennaiset faktat huolimatta siitä, että hän ei ole konfliktin osapuoli eikä osallinen tapahtumaan	Jokaisen osapuolen näkemys ymmärretään "omaksi totuudekseen" ja neuvoteltu sopimus korjaa tapahtuneen myös tulevaisuutta silmällä pitäen
Metodologia	Tieto, valta ja päätöksen teko kuuluvat viranomaisille konfliktin osapuolten jäädessä vähäiseen tai olemattomaan rooliin	Dialogiin ja neuvotteluun osallistuvat kaikki, joihin tilanne on vaikuttanut yhteistyössä

Taulukko 1 kuvaa Hopkinsin (2006, 80) näkemystä rankaisukeskeisen ja restoratiivisen oikeuden eroista. Lähtökohtaisena erona on suhtautuminen totuuteen. Rankaisukeskeisen oikeuden yhden totuuden etsimisen ja todistelun sijaan restoratiivisessa oikeudessa osapuolten kokemukset ovat keskiössä. Vastaavasti restoratiivisessa oikeudessa etsitään ratkaisua, joka pohjaa osapuolten näkemyksiin ja tarpeisiin toisin kuin rankaisukeskeisessä oikeudessa, jossa ulkopuolinen viranomainen arvioi ratkaisua eli rangaistuksen astetta suhteessa lakiin. Rankaisukeskeisessä oikeudessa päätöksenteko on viranomaisilla, kun taas restoratiivisessa oikeudessa päätökset syntyvät yhteistyössä osapuolten kanssa. (Hopkins 2006, 79-81.) Morrison ja Vaandering (2012) ovat tutkineet ja kehittäneet koulujen restoratiivisia käytäntöjä ja he huomauttavat, että perinteinen kurinpito kouluissa perustuu lain tuottamaan rationaaliseen ohjeistukseen, jota oppilaiden oletetaan automaattisesti noudattavan. Kuitenkin tutkimustulokset osoittavat, että perinteiset kurinpidon käytännöt eivät huomioi nykytietämystä yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen vuorovaikutuksesta ja sosiaalisesta todellisuudesta, jolloin myös sosiaalisen oppimisen ja kasvun mahdollisuus myös konfliktitilanteissa jää vaille ymmärrystä. (Morrison ja Vandeering 2012, 139-142.)

Loukkaannumme eri tavoin eri asioista ja useimmilla ihmisillä on kokemuksia sekä loukatuksi tulemisesta että toisen loukkaamisesta. Vahinko tai haitta syntyy, kun vaikutamme toiseen henkilöön niin, että hänelle syntyy emotionaalista tai fyysistä kärsimystä tai materiaalista vahinkoa. Tilanteen korjaamista tulisi lähestyä tarpeiden näkökulmasta. Jos ihmisiltä kysyy mitä he tarvitsevat, kun heitä on loukattu, saadaan yleensä vastauksina: tarve tulla kuulluksi, aikaa rauhoittumiseen ja tapahtuneen pohtimiseen, tarve osoittaa loukkaajalle, miten loukkaus on vaikuttanut, tarve hyvitykseen, tarve korjata asiat ja vakuuttua siitä, että loukkaus ei enää toistu. Vastaavasti, jos tarpeita kysytään henkilöiltä, jotka ovat loukanneet toista, saadaan vastauksina: tarve saada kertoa oma näkemys asiasta, tarve saada aikaa ja voida selittää tapahtunutta itselle ja toiselle, tarve voida hyvittää teko, tarve käsi-

tellä asiaa niin, että tapahtuma ei vaikuta tulevaisuuteen ja että mielipaha saadaan pois. Perinteinen rankaiseva lähestyminen luo harvoin mahdollisuuden osapuolten tarpeiden yhteiseen käsittelyyn, mutta restoratiivisessa lähestymistavassa tarpeiden käsittely on keskiössä. (Hopkins 2004, 30-31.)

Myös niin sanotut nollatoleranssi -käytännöt voidaan nähdä vastakkaisina restoratiivisille käytännöille. Useat kouluyhteisöjen konfliktien käsittelyä tarkastelleet tutkijat (mm. Skiba ja Peterson 2000, 335-347; Wachtel 2003, 83-87; Hopkins 2004, 149-155; Mirsky 2007, 5-6; Graves ja Mirsky 2008, 161-166; Mongan ja Walker 2012, 232-240; Cavanagh et al. 2012, 443-455; Noltemeyer, Ward ja Mcloughlin 2015, 224-240; Losen et al. 2015; Fronius et al. 2016, 2-15; Vesikansa ja Honkatukia 2018, 129-148) ovat kritisoineet ns. nollatoleranssi -ohjelmia ja erottamiskäytäntöjä kun kiusaamista ja häiriökäyttäytymistä kouluissa pyritään karsimaan. Nollatoleranssi -ohjelmien keskeisenä haasteena näyttää näiden tutkimusten mukaan olevan mahdolliset yhteisöstä poissulkemisen aiheuttamat syrjäytymisen kokemukset. Morrisonin (2007) mukaan nollatoleranssi -ohjelmat ovat osa säädeltyä formalismia, jossa rikkomus ja siihen liittyvä sanktio ovat jo ennalta määriteltyä kiinnitetty lakeihin, sääntöihin ja normeihin. Ihmissuhteiden sijaan keskiössä on tapahtuman arviointi suhteessa sääntöön ja säännön rikkomisesta voidaan oikeutetusti langettaa sanktio, joka on säännöissä määritelty riippumatta teon vähäisyydestä tai laajuudesta. Tutkimusten mukaan usein eri pituisiin koulusta erottamisiin johtavat nolla-toleranssi-ohjelmat ovat johtaneet mm. syrjäytymiseen, kyvyttömyyteen suorittaa koulua loppuun ja jopa rikoskierteeseen. Lisäksi nollatoleranssi -ohjelmien on todettu osoittavan ja osuvan usein juuri riskiryhmässä oleviin oppilaisiin luoden epätasa-arvoa ja jättäen tukea tarvitsevan avun saamisen mahdollisuuden minimiin. (Morrison 2007, 329-334.) Welch ja Payne (2018) avaavat useita raportteja, joissa nollatoleranssi -ohjelmien vaikutuksia ja myös odottamattomia seurauksia kuvataan. He päätyvät suosittamaan tutkimuksen edistämistä ja uusien menettelytapojen kehittämistä, sillä tarve vaihtoehtoisille menettelyille on ilmeinen. (Welch ja Payne 2018, 219-228.)

Kasvatuskentällä restoratiiviset käytännöt haastavat muuttamaan käsitystä konflikteista ja osallisuuden ja yhdessä toimimisen merkityksestä konfliktien käsittelyssä. Jos tarkastellaan sovittelun restoratiivista luonnetta eheyttävänä menettelynä, voidaan todeta, että restoratiivisilla menettelyillä pyritään sekä rakentamaan konfliktinhallintaan että ehkäisemään syrjäytymistä palauttamalla konfliktin osapuolet leimaamatta yhteisöönsä (mm. McCold ja Wachtel 2002, 110-142; Hopkins 2004, 28). Braithwaite (1989) korostaa restoratiivisen lähestymistavan yhteisöön palautumisen lähtökohtaa ja toteaa, että erotetun tai leimatun oppilaan paluu omaan sosiaaliseen vertaisryhmäänsä on usein hankalaa ja voi pahimmillaan johtaa syrjäytymiseen. Häpeän kokemus liittyy yhteisöön palautumisen mahdollisuuteen. Kun yksilölle on annettu poikkeava leima, hän kokee syrjäytymistä ja vetoa ryhmiin, jotka tukevat tätä syrjäytymistä. Yksilö sisäistää poikkeavan identiteetin,

hänen oikeudenmukaisuuden tajunsa kehittyä näkemyksenä sosiaalisen kontrollin epäoikeudenmukaisuudesta, ja hänen kokemansa epäarvostus voi ohjata hänet yhä vahvemmin poikkeavaan käyttäytymiseen. (Braithwaite 1989, 16-21.) Yhtä lailla poikien merkitystä koulukulttuurin luomisessa tarkastelleissa tutkimuksissa on havaittu, että syyllistävä ja rankaiseva interventio voi johtaa kielteisen identiteetin vahvistumiseen ja hakeutumiseen sellaisiin marginaaliryhmiin, joiden käyttäytymisen ei tue kasvua tai oppimista koulutaipaleella (Laitinen 2016, 58-63).

Koulun sääntöjen rikkomista ja poikia koulun toimintakulttuurin vaikuttajina väitöstyössään tutkinut Laitinen (2016) toteaa, että erilaiset kurinpitotoimet eivät edistä poikien ja aikuisten välisiä suhteita koulussa. Koulun sääntöjä rikkovien poikien jäädessä kiinni teoistaan, koulun aikuisten asettuminen syyttäjän ja rankaisijan rooliin voi vahvistaa poikien identiteetin kiinnittymistä rikekäyttäytymiseen. Pahimmassa tapauksessa kokemus yhteisön ulkopuolelle jäämisestä ohjaa syrjäyttämistä kokeneet yhteen täyttämään yhteisöön kuulumisen tarpeita muissa yhteisöissä, jotka eivät välttämättä tue hyvinvointia tai oppimista (Laitinen 2016, 60-61.) Löfblom (2016) puolestaan tutki nuorten elämysten kokemista yhteisöllisinä ilmiöinä. Yhteisöllisyys voi liittyä toisaalta arjesta irrottautumiseen ja uuden kokemiseen, mutta toisaalta myös vaikeiden emootioiden tuntemisen yhteyteen. Nuorten erilaiset ryhmät tuottavat eriasteisesti yhteisöllisyyttä, mutta nuoret pitävät tärkeinä sellaisia sosiaalisia suhteita, jotka tukevat mm. kokemuksia joukkoon kuulumisesta. Yhdessä toisten kanssa koetut tapahtumat ovat merkittäviä identiteetin rakennusosia. (Löfblom 2016, 5-19.) Tutkimuksessa ei tarkasteltu konflikteja tai kielteisten kokemusten vaikutusta käyttäytymiseen tai syrjäytymiseen, mutta tutkimuksen tulokset vahvistavat myönteisten elämyskokemusten merkityksen myönteisen identiteetin ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistajina.

Sosiaalinen kontrollin ja tuen on havaittu vaikuttavan nuorten rikekäyttäytymiseen ja masentuneisuuteen. Ellonen (2008) erottaa tutkimuksessaan sosiaalisen tuen ja sosiaalisen kontrollin käsitteet. Sosiaalinen tuki on vuorovaikutteinen sosiaalinen prosessi, jolloin koulun sosiaalisesti tukeva ilmapiiri muotoutuu niin opettajien kuin oppilaiden keskinäisessä ja välisessä kanssakäymisessä. Sosiaalisen kontrollista on kyse silloin, kun ihminen puntaroi rikoksen tekemisestä saadun hyödyn ja haitan suhdetta. Panostamalla koulun sosiaaliseen ilmapiiriin voidaan ehkäistä nuorten pahoinvointia. Opettajien sosiaalinen kontrolli ja sosiaalinen tuki vaikuttavat nuorten riskikäyttäytymiseen, mutta toisaalta nuoret itse luovat aktiivisesti yhteisönsä positiivista tai negatiivista ilmapiiriä, joten nuorten keskinäinen sosiaalinen tuki on merkittävä tekijä hyvinvointia vahvistettaessa. Yhteisöllisen tuen ja kontrollin määrä ei yksin riitä vaan näiden tulee jakautua tasaisesti oppilaille, jotta syntyy kokemus oikeudenmukaisesta yhteisöstä (Ellonen 2008, 51-54 ja 94-97).

Suomessa Perusopetuslakiin on kirjattu oppilaaseen kohdistettavina ojentamis- ja kurinpitokeinoina luokasta poistaminen, jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja määrääväaikaan erottaminen sekä opetuksen epääminen, ja näitä rangaistuskeinoja

edeltävänä keinona todetaan kasvatuskeskustelu (Lahtinen 2011, 264-266). Kurinpitomenettelyt luovat raamit työrauhan turvaamiseen kouluissa, mutta edellä avaamani kirjallisuuden pohjalta voidaan kuitenkin kysyä, miten paljon, esimerkiksi oppilaiden välisissä konflikteissa, oppilaan eristäminen sosiaalisesta yhteisöstä tai asettaminen kielteiseen rooliin tukee hänen sosiaalista kehitystään?

Yhtä lailla voidaan havaita, että Perusopetuslaki ja Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat lähtökohdiltaan osin ristiriitaiset. Kuten olen luvussa 2.2 kuvannut, POPS 2014 korostaa osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistamista, neuvottelu- ja sovittelutaitojen harjoittelua, vuorovaikutuksen ja vastuunoton edistämistä sekä erityisesti oppilaiden kuulluksi tulemisen ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä myös silloin kun kouluyhteisön hyvinvoinnista huolehditaan. Kuitenkin Perusopetuslaki nostaa esiin koulun työrauhan turvaamisen menettelyinä opetuksen järjestäjän asettamia määräyksiä ja kurinpidon menettelyjä, oppilaiden velvollisuuksia suhteessa määräyksiin sekä sanktiota mikäli määräyksiä ei noudateta. Oppilaiden osallisuus jää työrauhan turvaamisessa paitsioon ja osallisuus nousee esiin vain säädettäessä oppilaiden mahdollisuudesta osallistua koulun toiminnan kehittämiseen ja erityisesti oppilaskuntatoimintaan (vrt. Perusopetuslaki §29, §35, §36 ja §47). Esimerkiksi lapsiystävällisen oikeuden nykyisen toiminnan lähtökohdat, joissa edellytetään lapsen oikeuksien toteutumista ei pelkästään kuulluksi tulemisen vaan myös osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta, olisi tärkeä huomioida myös kansallisissa lainsäädännöissä. Liefaard (2016) selventää, että YK:n Lapsen oikeuksien artiklan 12 osallisuuden käsite on muuttunut niin, että sillä kuvataan laajemmin prosesseja, joihin kuuluvat lasten ja aikuisten vastavuoroiseen ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen pohjaava vuoropuhelu niin, että lapsi voi oppia miten hänen näkemyksensä ja aikuisten näkemykset otetaan huomioon ja miten ne vaikuttavat erilaisten konfliktien käsittelyssä ja ratkaisuissa. Yhtenä esimerkkinä näistä prosesseista hän mainitsee suomalaisen koulusovittelun. (Liefaard 2016, 15-17.)

Koulujen perinteisiksi puuttumisen menetelmiksi edellä todettujen Perusopetuslaissa mainittujen kurinpitokeinojen lisäksi miellän puhuttelun, jossa aikuinen auktoriteettiasemastaan käsin ohjauttaa oppilasta ja vaatii käytöksen muutosta nojaten koulun sääntöihin. Arvioimatta menettelyjen paremmuutta tai tehokkuutta, kokoaan oheisella taulukolla yhteen edellä avatusta kirjallisuudesta hahmottamaani käsitystä ja vertailen yleisellä tasolla joitakin restoratiivisten konfliktinkäsittelyn ja perinteisten konfliktinkäsittelyn eroja koulukontekstissa.

Taulukko 2 Vertailua restoratiivisten ja ns. perinteisten konfliktinkäsittelymenetelmien välillä koulukontekstissa

Teema	Restoratiivinen konfliktinkäsittely	Perinteinen konfliktinkäsittely
Menetelmät	Vertaissovittelu, aikuisjohtoinen sovittelu, restoratiiviset piirit, konferenssi-menettely	Puhuttelu, kasvatuskeskustelu, jälki-istunto, varoitus, koulusta erottaminen, sanktioihin johtavat prosessit
Peruslähtökohta	Konflikti on osapuolten välillä ihmissuhteessa oleva tapahtuma, josta voidaan yhdessä keskustella ja sopia niin, että vältetään tilanteen toistuminen	Konflikti on koulun sääntöjen, normien ja ohjeiden rikkomista, josta seuraa näissä asetetut sanktiot.
Syylisyyksiasitus	Syylisistä ei etsitä tai osoiteta, vaan todetaan osapuolten osallisuus tapahtuneeseen heidän omien näkemystensä kautta	Esitetään todisteet ja osoitetaan syylinen, joka asetetaan vastuuseen tapahtuneesta
Toimivuuden perusta	Vuorovaikutuksen kautta ymmärryksen ja empatian lisääntyminen niin, että otetaan itse vastuu ratkaisusta ja käyttäytymisestä	Yleisestäävyyden periaate: Riittävä rankaisupelote ohjaa välttämään ei toivotun käyttäytymisen toistamista
Konfliktin määrittely	Mielipaha tai loukkaantuminen ihmisten välillä. Jokainen mielipaha, jonka osapuoli ilmaisee tai koulutoveri, vanhempi, opettaja tai koulun henkilökunnan jäsen havaitsee, voidaan ohjata sovitteluun.	Sääntöjen rikkominen, häiriökäyttäytyminen ja kiusaaminen, joka on toistuvaa ja/tai heikompaan osapuoleen kohdistuvaa otetaan käsittelyyn. Toistuvuus tarkoittaa useimmiten kolmea tai sitä suurempaa määrää.
Konfliktitilanteet	Mielipahan ja loukkaantumisen kokemukset. Häiriökäyttäytyminen, nimittely, haukkuminen, huutaminen, ikävien teksti- tai sähköpostiviestien lähettely, töniminen, etuili, tappelu, toisen omaisuuden luvattu ottaminen tai rikkominen, eristäminen, uhkailu ja kiristäminen. Väärin ymmärrykset ja virheelliset tulkinnat. Koulun sääntöjen ja normien rikkominen.	Häiriökäyttäytyminen, nimittely, haukkuminen, huutaminen, ikävien teksti- tai sähköpostiviestien lähettely, töniminen, etuili, tappelu, toisen omaisuuden luvatta ottaminen tai rikkominen, eristäminen, uhkailu ja kiristäminen kun em. tilanteet ovat toistuneet. Koulun sääntöjen ja normien rikkominen.
Kuka määrittelee vakavuuden	Osapuolet itse sekä koulutoverit, huoltajat tai henkilökunnan jäsenet osapuolia kuultuaan.	Opettaja, rehtori, tai nimetty työryhmä, joka arvioi tapahtuman vakavuuden koulun sääntöjen tai esim. kiusaamisen määrittelyn mukaisesti.
Pakollisuus	Pakollista/Vapaaehtoista	Pakollista
Kuka ohjaa menettelyyn	Oppilas itse, koulutoveri, huoltaja tai henkilökunnan jäsen. Koulun henkilökunnan jäsen tekee sovittelutilauksen ja ohjaa sovitteluprosessiin.	Auktoriteetti, useimmiten opettaja
Menettelyn luonne oppilaan kannalta	Koulutettu sovittelija ohjaa osapuolia keskusteluun heidän ehdoillaan restoratiivisia kysymyksiä käyttäen. Ei leimaamista eikä roolitusta.	Auktoriteetti selvittää tilanteen, osoittaa todisteita, pyytää nimeämään tai osoittamaan tekijät ja/tai muissa rooleissa olevat henkilöt. Auktoriteetti puhuttelee tekijäksi nimetyn/nimettyjä erikseen.

Menettelyn luonne auktoriteetin / opettajan kannalta	Ei auktoriteettia vaan sovittelija toimii puolueettomana fasilitaattorina	Auktoriteetti asettuu esimerkiksi kiusaamistapauksissa kiusatuksi nimetyn puolelle kiusaajaksi nimettyä vastaan
Menettelyn luonne huoltajien kannalta	Ei etukäteen lapsen leimaamista. Tasavertainen keskustelu ja kaikkien osapuolten yhtäaikainen kuuleminen sekä yhteisen ratkaisun etsiminen ja ratkaisun tukemisen yhteinen sopiminen ja seuranta. Huoltajilla ratkaisua tukeva tehtävä.	Huoltajalle ilmoitetaan lapselle annettu rooli (esim. tekijä, kiusaaja/kiusattu) tapahtuneessa. Huoltajalle ilmoitetaan toimenpiteestä asian suhteen sekä tilanteen seurannasta.
Menettelyn lähtökohta	Osapuolet saatetaan kohtaamaan kasvokkain turvallisessa ympäristössä sovittelijan ohjauksessa	Auktoriteetti kohtaa osapuolet toisistaan erillään käsittelyn / sovitusmenettelyn aikana
Menettelytilanne	Osapuolten yhteinen kohtaaminen fasilitaattorin johdolla	Auktoriteetin ja tekijän kohtaaminen erikseen. Ei osapuolten yhteistä kohtaamista
Sopimus, hyvittäminen, sanktiot	Sopimukseen ei sisälly rankaisua vaan yhdessä sovittu hyvittäminen (usein anteeksipyyntö ja keskinäinen ymmärrys) sekä vastuunotto käyttäytymisestä jatkossa	Sopimukseen voi sisältyä rankaisu ja / tai rangaistuksen uhka. Esim. jälki-istunto, poisjäänti luokkarekeltä, tehtävien teettäminen, opetuksen epääminen määräajaksi jne.
Sopimukseen sitoutumisen peruste	Vertaiselle / oman yhteisön jäsenelle annetun lupauksen pitäminen ja vastuunotto	Auktoriteetin totteleminen. Lain, sääntöjen ja määräysten noudattaminen
Seuranta	Osapuoliilta tiedustellaan sopimuksen pitämistä yhdessä ja/tai erikseen	Tekijältä ja uhrilta tiedustellaan sopimuksen pitämistä erikseen
Oppiminen	Vuorovaikutus, empatia, sosiaaliset taidot, vastuunotto, osallisuus, pystyvyys, aktiivinen kansalaisuus, oman ja muiden käytöksen ymmärtämisen lisääntyminen.	Rankaisuun johtavan käyttäytymisen välttäminen, väärästä käytöksestä kiinnijäämisen välttäminen. Oman käytöksen vaikutuksen ymmärrys.
Yhteiskuntaan linkittyminen	Nivoutuu yhteiskunnassa käytössä oleviin sovittelumenettelyihin esim. rikos- ja riita-asioiden sovittelu, katusovittelu, sosiaalityön perhesovittelu, naapurussovittelu, työyhteisösovittelu ja tuomioistuinsovittelu	Koulun sisäisiä lakisääteisiä kurinpitomenettelyjä ja peruskoulua varten kehitettyjä erillisiä kiusaamisen käsittelymalleja.

Edellä olevan taulukon 2 avulla jäsenmän restoratiivisen lähestymistavan ja ns. perinteisen lähestymistavan eroja konfliktien käsittelyssä koulukontekstissa pohjaten edellä avattuun kirjallisuuteen. Lasten ja nuorten osallisuutta tuetaan vahvasti nyky-yhteiskunnassa ja erityisesti kasvatuskentällä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvopohja nojaa erityisesti yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistamiseen ja oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Vuorovaikutustaidot ovat yhteisön rakentamisen keskiössä. Uusikylä (2012) näkee

selkeän yhteyden kurin ja luovuuden välillä. Alistava kuri patoaa luovuutta, toteaa Uusikylä ja esittää, että luovuus kehittyy luottamuksen ilmapiirissä eikä pakon tai kurin avulla (Uusikylä 2012, 168-171.) Sahlberg (2015) puolestaan toteaa, että suomalainen koulujärjestelmä poikkeaa muista erityisesti siksi, että suomalainen koulu nojaa keskinäiseen luottamukseen ja yhteisvastuuseen. Opettajan ammatti liittyy kansallisen avoimen ja monikulttuurisen kulttuurin ylläpitämiseen ja opettajilla on keskeinen rooli suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan rakentamisessa (Sahlberg 2015, 136-138). Välijärven (2019) kokoamassa raportissa todetaan, että lasten osallisuus ei saisi olla kiinni siitä, kuka on kykenevä toimimaan valmiina annetuissa rakenteissa. Osana yhteiskunnallisen vaikuttamisen vahvistamista tulee lasten näkökulmat ottaa huomioon samalla tavalla ja arvostuksella kuin aikuistenkin. (Välijärvi 2019, 94.)

Morrison (2007) toteaa, että Australiassa, Uudessa-Seelannissa ja Englannissa on todettu restoratiivisen lähestymistavan tuoneen hyötyä koulujen arjen toimintaa. Hän huomauttaa, että mieltä pahoittavaa käyttäytymistä ilmenee lähes päivittäin. Restoratiivisilla käytännöillä on käsitelty mm. kiusaamista, epäkunnioittavaa käytöstä, häiriökäyttäytymistä aina pahoinpitelyihin ja aseiden hallussapitoon saakka. Restoratiivisilla käytännöillä ei pelkästään korjata tapahtunutta, vaan pyritään yhtä lailla myös ennaltaehkäisevään toimintaan. Ensimmäiseksi tavoitteena on luoda kunnioituksen, reiluuden ja yhteisöllisyyden ilmapiiri, joka vahvistaa ihmissuhteita. Toiseksi tavoitteena on käsitellä häiriötilanteita välittömästi joko vertaissovittelun tai restoratiivisten piirien avulla rikkoutuneita ihmissuhteita korjaten. Kolmanneksi tilanteen käsittelyyn voidaan tarvittaessa kutsua kaikki, joihin tilanne on vaikuttanut ja tilanne ratkaistaan yhdessä niin, että voidaan huolehtia rikkoutuneiden ihmissuhteiden uudelleen rakentamisesta ja kaikkien osapuolten paluusta oman yhteisönsä jäseneksi. Näin restoratiivinen menettely tavoittelee aina inklusiota poissulkemisen sijaan. (Morrison 2007, 329-334.)

Useissa restoratiivisen lähestymistapaan koulukontekstissa liittyvissä tutkimuksissa tuodaan esiin restoratiivisten käytäntöjen merkitys sanktioihin pohjaaville menettelyille vaihtoehtoisena toimintakulttuurina, jolla vältetään syyllistämistä sekä kielteistä leimaamista ja leimaantumista, ja tehdään yhteisöön palautuminen näin helpommaksi. Avaan näitä restoratiiviseen lähestymistapaan koulukontekstissa liittyviä tutkimuksia yksityiskohtaisemmin luvussa 2.5.

2.3.2 Sovittelun positio koulun työrauhan turvaamisen käytännöissä

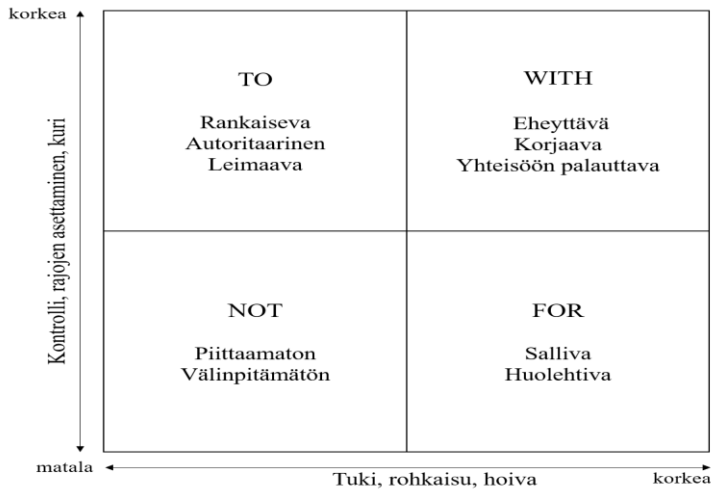
Oppilailla on tarve osallistua tuetusti kasvatuksellisiin menettelyihin, joissa he voivat opetella aikuisen roolia ja vastuunottoa. Oppilaiden kyvykkyyttä tulee ja kannattaa arvostaa ja heidän näkemyksensä tulee ottaa vakavasti. Kun oppilaille tarjotaan ikätaso huomioiden mahdollisuus olla aktiivisia toimijoita konfliktien selvittämisessä, he voivat saada kokemuksen kyvykkyydestä, joka kantaa tulevaisuuteen. Cowie ja Wallace (2000) ovat tutkineet sovittelua koulujen toiminnan rakenteissa

ja he löytävät useita hyötyjä, joita esimerkiksi vertaistoiminta osana koulun arkea tuottaa. Aikuisten tehtävä on tukea oppilaita tässä toimijuudessa, mutta oppilaita ei tule vastuuttaa toisen oppilaan tukijan rooliin ilman selkeää aikuisten ohjaamaa menettelyä ja tukea. Strukturoidut vertaistuen mallit kuten erilaiset vertaispiirit, ystävätoiminta, mentor-oppilastoiminta ja vertaissovittelu ovat osoittautuneet toimiviksi menetelmiksi. Aikuinen voi toimia vertaiskasvattajan roolissa ja hänen tehtävänä on kouluttaa oppilaat selkeisiin ja yksinkertaisiin prosesseihin niin, että oppilaat voivat olla aktiivisia vertaistoimijoita ja aikuiset toiminnan mahdollistajia. Haasteena on usein aikuisten asenteet; lasten kyvykkyyttä ei aina tunnusteta ja koetaan vaikeaksi antaa vastuuta tai luottaa lapsiin, jolloin jää huomioimatta nuorten oma asiantuntijuus yhtenä ratkaisujen tuottamisen keskeisenä tekijänä. (Cowie & Wallace 2000, 7-27.)

Koulusovittelu ei ole rankaisumenettely vaan vaihtoehto sanktiopohjaisille kurinpidon menettelyille. Sovittelu on oppimisprosessi. Sovittelua voidaan käyttää oppilaiden välisiin, oppilaan ja henkilökunnan välisiin, henkilökunnan jäsenten välisiin ja henkilökunnan ja vanhempien välisiin ristiriitoihin, mutta sovittelun fasilitointi vaatii koulutusta (Hopkins 2004, 98-113). Vaikka sovittelijat ovat koulutuksen myötä valtuutettu ohjaamaan sovittelua ei sovittelijoilla ole kuitenkaan valtaa vaan pikemminkin ei-valtaa (*non-power*), sillä sovittelijan tehtävä on auttaa osapuolia itse löytämään ratkaisu konfliktiinsa, huomauttaa Bonafé-Schmitt (2012). Toisin kuin kurinpitomenettelyissä, sovittelussa ei ole vastakkainasettelua vaan periaatteena on saavuttaa luottamus ja yhteinen sopimus. Sovittelijan tehtävänä onkin osoittaa myötätuntoa molemmille osapuolille ja luoda ilmapiiriä, joka edesauttaa sovinnon syntymistä. Sovittelu voidaan nähdä osana koulun kasvatuksellisia prosesseja, joiden tavoitteena on vahvistaa vuorovaikutustaitoja, kriittistä ajattelua, sanallista ilmaisua ja ratkaisujen hakemista. Sovittelulla voidaan opettaa oppilaille vastuunottoa ihmissuhteissa, solidaarisuutta ja yhteisön hyvinvoinnin edistämisen keinoja. (Bonafé-Schmitt 2012, 55-57.)

Tuloksena koulujen rankaisukeskeisistä menettelyistä monet nuoret kokevat ulkopuolisuutta jopa leimaantumista pahaksi. Sanktiopohjaiset menettelyt eivät anna mahdollisuutta yhteisöön palautumiselle, hyvittämiselle, aiheutetun kärsimyksen korjaamiselle, mutta koska olemme jo koulussa kasvaneet rankaisukeskeiseen kulttuuriin, harvoin kyseenalaistamme sitä. Kouluissa tulee edelleen vaatia hyväksyttävää käyttäytymistä ja vastuunottoa, mutta sen sijaan, että koulun johto määritteli seuraukset, tulisikin osapuolet ohjata kohtaamaan, jotta tapahtuman todelliset vaikutukset voidaan havaita ja huomioda kun tilannetta ratkaistaan. Restoratiivinen lähestymistapa edellyttää uudenlaista ajattelutapaa ja koulun johdon sitoutumista tähän muutokseen. (Wachtel 2010, 91-100.)

Restoratiivisen lähestymistavan asettumista koulun kurinpidon kenttään ovat nelikentän avulla tarkastelleet McCold ja Wachtel (2003). Avaan seuraavassa heidän näkemystään.



Kuvio 2 Sosiaalisen kurinpidon ikkuna (McCold ja Wachtel 2003)

Kuvio 2 kuvaa McColdin ja Wachtelin (2003) kehittämää ns. sosiaalisen kurinpidon ikkuna -mallia (*Social Discipline Window*), jolla he selventävät restoratiivisen lähestymistavan ja kurinpidon suhdetta. Heidän kuvauksessaan sosiaalisen kurinpidon ikkuna on nelikenttä, jonka pystyakseli kuvaa kontrollia, kurinpitoa ja rajojen asettamista, ja vaaka-akseli puolestaan tukea, rohkaisua ja huolenpitoa. Näiden muuttujien avulla kuvataan korkean ja matalan kontrollin asteita sekä korkean ja matalan tuen asteita, joiden avulla voidaan havainnoida sosiaalisen kurinpidon neljää ulottuvuutta: piittaamaton/välinpitämätön (*neglectful*), salliva/huolehtiva (*permissive*), rankaiseva/leimaava (*punitive*), eheyttävä/korjaava (*restorative*). Nelikenttää voi tarkastella hahmottamalla kuvion äärimmäisiä luonteita. Henkilöt, jotka käyttävät vahvaa kontrollia, mutta eivät huolehdi lainkaan tuesta toimivat auktoriteetteina ja ovat rankaisevia. Henkilöt, jotka reagoivat väärään käytökseen ainoastaan korkealla tuella, mutta hyvin vähäisellä kontrollilla, ovat holhoavia. Henkilöt, jotka sulkevat silmänsä eivätkä tee mitään havaitessaan konflikteja ovat edesvastuuttomia. Henkilöt, jotka vastaavat konflikteihin ja väärään käytökseen sekä kontrollilla että tuella ovat restoratiivisia. Restoratiivisessa ”ruudussa” toimimisen tarvitaan restoratiivisia käytäntöjä, mutta restoratiivisilla käytännöillä ei käsitellä vain jo tapahtuneita konflikteja vaan pyritään myös ennaltaehkäisemään niitä. Esimerkiksi puhepiirien avulla voidaan luokassa käsitellä erilaisia teemoja henkilökohtaisista kokemuksista

ja mielipiteistä, tunteiden ilmaisuun ja yhteisöllisyyden rakentamiseen ennen kuin jännitteitä luokassa edes esiintyy. (McCold & Wachtel 2003, 1-3.)

2.4 Lapsiystävällisen lähestymisen näkökulma

Lähtökohtaisesti kouluissa konflikteihin ja loukkaavaan käyttäytymiseen puuttumisen velvollisuus pohjaa *Perusopetuslain* 29 §:n³, jonka mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (*Perusopetuslaki* 1998/268, 29§). Hallituksen esitys (86/1997) tarkentaa perusteluissaan pykälän 29§ sisältöä niin, että tämä säännös velvoittaa opetuksen järjestäjiä huolehtimaan opetukseen tarkoitettujen tilojen ja välineiden turvallisuuden lisäksi myös siitä, että oppilaat eivät joudu väkivallan tai muun kiusaamisen kohteeksi koulussa. Pykälä koskee kaikkea lainmukaista opetusta (HE 86/1997, Yksityiskohtaiset perustelut). Toisaalta *Suomen perustuslain* luvun 2 pykälän 6⁴ mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Suomen perustuslaki tukee näin *YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen* Artiklaa 12⁵, jonka mukaan sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on ratkaisuja ja päätöksiä tehtäessä otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Lapsen tulee voida olla osallisena ja osallistua aktiivisesti niin, että hänen näkemyksiään kunnioitetaan, hänelle tiedotetaan menettelyjen kuluista ja niin, että hän ymmärtää mitä häneltä odotetaan.

Vastaavasti YK:n raportissa *Promoting Restorative Justice for Children* (2013) nostetaan esiin lasten oikeuksien toteutumisen näkökulma. Raportissa todetaan, että lukemattomat lapset ja nuoret joutuvat kohtaamaan väkivaltaa ja nöyryytystä joutuessaan osallistumaan rangaistuskeskeisiin menettelyihin, rikosoikeuden prosesseihin tai saadessaan vapautta rajoittavan tuomion. Restoratiivinen oikeus korostaa tapahtuneen merkitystä sekä ihmissuhteiden että tulevaisuuden kannalta ja etsii ratkaisuja, joilla tapahtuman uusiutuminen voidaan ehkäistä. Restoratiivisen oikeuden menettelyt soveltuvat lasten tilanteiden käsittelyyn riippumatta siitä onko kyseessä vähäinen tai vakava rikos. Esimerkkinä vähäisestä tapauksesta raportti kuvaa yhden kiusaamistapauksen käsittelyä koulussa restoratiivisen konferenssi-menettelyn avulla. Tapauksessa oli kyse 13 -vuotiaan tytön kokemasta kiusaamisesta, joka ilmeni viiden pojan taholta ja jatkuessaan aiheutti sen, että tyttö ei enää halunnut käydä koulua. Tytön huoltajan ryhtyessä selvittämään asiaa poliisin kanssa, tilanne ohjattiin sovitteluun. Sovittelijat kuulivat kaikkia osapuolia sekä heidän vanhempiaan ns.

3 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29> (luettu 26.5.2017)

4 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2> (Luettu 25.5.2017)

5 kts. esim. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Luettu 1.2.2017)

erillistapaamisissa. Yhteisessä sovitteluistunnossa käydyn keskustelun aikana pojat ymmärsivät käyttöksensä vaikutukset ja pysyivät tytöltä anteeksi. Sovitteluprosessin seurannassa todettiin, että kiusaaminen oli loppunut ja tyttö osallistui jälleen koulunkäyntiin aktiivisesti. (United Nations 2013, 1-2).

Yhtä lailla Euroopan Neuvosto on hyväksynyt lapsiystävällisen oikeudenkäytön suuntaviivat vuonna 2010 varmistaakseen, että oikeudenkäyttö on aina lapsiystävällistä riippumatta siitä, keitä lapset ovat tai mitä he ovat tehneet. Suuntaviivojen lähtökodissa todetaan, että ystävät kohtelevat toisiaan hyvin, luottavat toisiinsa ja kuuntelevat ja ymmärtävät toisiaan, joten lapsiystävällisen oikeuden käytäntöjen olisi pyrittävä toteuttamaan näitä ystävyys ihanteita niitä vahvistaen (European Union 2010, 7). Liefaard, Rap ja Bolscher (2016) tarkastelevat Euroopan Neuvoston julkaisemaa direktiiviä EU/2016/800 rikoksesta epäiltyjä lapsia koskevista menettelytakeista rikosoikeudellisissa menettelyissä. Direktiivi esittelee toimintatapoja ja -malleja, joilla huolehditaan lasten oikeuksien toteutumisesta niin, että lapsiystävällisen oikeuden ohjeistukset täyttyvät. Lapsen arvokkuuden tunnetta tulee nuoriso-oikeusmenettelyissä edistää ja lapsen synnynnäistä oikeutta ihmisarvoon ja arvokkuuteen on kunnioitettava. Painottaessaan raportissaan nuorten äänen huomioimista päätöksen teossa, he tuovat esiin yhtenä esimerkkinä rikos- ja riita-asioiden sovittelun Suomessa. (Liefaard et al. 2016, 81-83.)

2.5 Tutkimustuloksia restoratiivisista käytännöistä kasvatuskentällä

Viime vuosiin saakka tutkimuksia restoratiivisten käytäntöjen hyödyntämisestä, tuloksista ja vaikutuksista kasvatuskentällä on kirjoitettu eniten englanninkielisissä julkaisuissa. Seuraavaksi avaan muutamia erityisesti koulukontekstiin liittyviä tutkimuksia ja niiden tuloksia. Kuvaan ensin muutamia tutkimuksia Yhdysvalloista, Australiasta ja Uudesta Seelannista. Näiden jälkeen avaan eurooppalaisia ja pohjoismaisia tutkimuksia.

Fronius et al. (2016) ovat metatutkimuksessaan tarkastelleet yhdysvaltalaisia hankkeita, joiden avulla restoratiivisia ohjelmia on viety peruskouluihin (*primary and secondary schools*). Tutkimuksessa oli tarkastelu vuosina 1999-2014 ilmestyneitä julkaisuja liittyen restoratiivisen oikeuden käytäntöihin kouluissa. Restoratiivisen oikeuden (RJ) käytännöt kouluissa ovat moninaiset, mutta yhtenä yhteisenä lähtökohtana on tuoda rangaistuskäytäntöjen tilalle osallistavia ja yhteisöllisiä menetelmiä. Yhdysvalloissa restoratiivisen oikeuden menetelmiä on käytetty sekä koulun sääntöjen rikkomusten että kiusaamistilanteiden selvittämiseen. Tulosten mukaan RJ voi sopia myös koulukiusaamisen (*bullying*) käsittelyyn, sillä RJ tuottaa yhteisöllisen menettelyn, joka muuttaa käyttäytymistä tehokkaammin kuin perinteiset rankaisukeskeiset menetelmät. Metatutkimuksen mukaan opettajilla, jotka käyttävät restoratiivisia menettelyjä säännöllisesti, on parempi suhde oppilaisiinsa.

Oppilaat kunnioittivat opettajiaan ja opettajien tarvitsi harvemmin puuttua sosiaaliin tilanteisiin luokkassaan. Toisaalta vaikka RJ oli vähentänyt vakavia (radikaaleja) häiriötilanteita, käytettiin kouluissa edelleen myös rankaisukeskeisiä menetelmiä. (Fronius et al. 2016, 15-20.)

Fronius et al. (2016) huomauttavat, että metatutkimuksessa tarkastelemiensa tutkimusten tulosten mukaan parhaita vaikutuksia saadaan, mikäli restoratiivinen oikeus (RJ) sulautetaan osaksi koko koulun kulttuuria ja etiikkaa. Restoratiivisilla käytännöillä vahvistetaan tällöin erityisesti kunnioittavaa, suvaitsevaa, hyväksyvää ja tukea tarjoavaa ilmapiiriä. Lisäksi näiden tutkimusten tulosten mukaan kouluissa RJ on mm. parantanut koulun ilmapiiriä, lisännyt oppilaiden yhteisöllisyyttä, parantanut huoltajien sitoutumista, parantanut opiskelutuloksia, sekä lisännyt henkilökunnan antamaa tukea opiskelijoille. Kritiikkinä tulee kuitenkin huomioida se, että useimmat tutkimusraportit toimivat yhteenvetoina arvioinnista, jota kentän toimijat tuottavat. Huolimatta siitä, että RJ on yhä suositumpaa, kattavaa ja vertailevaa tutkimusta restoratiivisen oikeuden menetelmien höydyistä yhdysvaltalaisissa kouluissa ei ole vielä saatu valmiiksi. Toisaalta useimmat tutkimukset arvioivat toimintaa ennen ja/tai jälkeen toteutuksen ja tuottavat arvokasta tietoa luoden hyvää pohjaa kattavan empiirisen tutkimuksen valmisteluun. (Fronius et al. 2016, 15-20.)

Gregory et al. (2015) tarkastelevat restoratiivisten käytäntöjen tuomia tuloksia erityisesti kouluissa, joissa oppilaat omaavat eri etnisiä taustoja. Aihe on nykyisissä monikulttuuristuvissa yhteiskunnissamme ajankohtainen. Tutkimuksen informantteina oli 412 opiskelijaa 29 lukioluokasta, joissa kantaväestön lisäksi opiskeli sekä latino- että afroamerikkalaisia. Kouluyhteisöstä eristävät rankaisumenettelyt ovat osoittautuneet vähintäänkin kyseenalaisiksi, sillä tutkimusten mukaan jokainen koulunkäynnin keskeyttäminen eli koulusta erottamisrangaistus vähentää koulun loppuun suorittamisen todennäköisyyttä 20%. Lisäksi tutkimuksissa on todettu, että muut kuin kantaväestöön kuuluvat opiskelijat saivat koulusta erottamisrangaistuksia selkeästi enemmän kuin kantaväestön opiskelijat. Vuonna 2011 raportoidussa 6 vuoden seurantatutkimuksessa todettiin, että lähes 65% latino-opiskelijoista oli joutunut jonkun kurinpitotoimen kohteeksi tutkimusaikana. Tulokset ovat tuoneet selkeästi esiin tarpeen muuttaa koulujen konfliktien käsittelyn menettelyjä. Tutkimuksen kohteena olleissa kahdessa lukiossa käynnistettiin restoratiiviseen lähestymistapaan ja käytäntöihin ohjaava ohjelma, jonka tuottivat International Institute for Restorative Practices (IIRP) -järjestön kouluttajat. Ohjelman tavoitteena oli yhtäällä tuottaa konflikteja ennaltaehkäisevää kulttuuria henkilösuhteita ja koulun ilmapiiriä restoratiivisella lähestymistavalla vahvistaen, ja toisaalla hyödyntää restoratiivisia käytäntöjä interventioina häiriökäyttäytymiseen. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajilla, jotka käyttivät restoratiivisia käytäntöjä, oli parempi suhde oppilaisiinsa verrattuna niihin, jotka restoratiivista lähestymistapaa eivät käyttäneet. Tämä näkyi erityisesti niiden oppilaiden määrän kasvuna, jotka kokivat, että

opettaja arvosti heitä. Yhtä lailla tulokset osoittavat, että restoratiivinen lähestyminen oli kaventanut ns. etnistä kuilua opiskelijoiden välillä sekä vähentänyt tarvetta käyttää kurinpitomenettelyjä erityisesti latino- ja afroamerikkalaisten opiskelijoiden keskuudessa. (Gregory et al. 2015, 1-29.)

Wearmouth, McKinney ja Glynn (2007) ovat tarkastelleet tapaustutkimuksessaan restoratiivisten käytäntöjen vaikutusta häiriökäyttäytymiseen uusi-seelantilaisessa maoriyhteisössä. Tutkimuksen tapaukset liittyivät kahden maorinuoren häiriökäyttäytymiseen tehtyihin interventioihin heidän koulussaan ja lähiyhteisössään. Uudessa Seelannissa restoratiivisiin käytäntöihin ovat vaikuttaneet Maori-kulttuurin arvot ja perinteet, joiden mukaan vääriin tekoihin tulee reagoida osapuolten välistä harmoniaa hakevilla, kaikkien kunnioitusta ja koko yhteisön osallisuutta painottavilla menettelyillä. Waikaton yliopiston työryhmä onkin kehittänyt koulujen restoratiivisen toiminnan ohjeita, restoratiivisten käytäntöjen tavoitteita sekä restoratiivisen konferenssi-menettelyn vaiheita, jotka seuraavat osin Maori-kulttuurin kokouksen (*Hui*) kulkua. Lähtökohtaisesti kaikkia yhteisön jäseniä pidetään arvokkaina osallisina ja keskeisenä ajatuksena on se, että ihmiset eivät ole ongelma vaan ongelma on ongelma sellaisenaan ja siihen haetaan yhdessä ratkaisuja kuuntelemalla kaikkien näkemyksiä tapahtuneesta, ongelman aiheuttamista harmeista ja vaihtoehdoista, joilla ongelma voidaan ratkaista ja tilanne korjata (*whakatika*). Opettajan ja oppilaan suhde määritellään yhtäällä koulun institutionaalisesta lähtökohdasta käsin, mutta toisaalla oppilaat ovat myös koulun ulkopuolisten lähiyhteisöjensä jäseniä. Tapaustutkimuksensa tuloksena tutkijat toteavat, että restoratiivisella lähestymistavalla onnistuttiin tapauksiin liittyvien maorinuorten aiheuttamat konfliktit ratkaisemaan ja eheyttämään ihmissuhteet sekä koulussa että lähiyhteisössä. Kodin ja koulun yhteistyöllä on tärkeä rooli, kun koulun häiriökäyttäytymisen käytäntöjä kehitetään ja oppilaiden oppimista tuetaan. Kriittisenä huomiona tutkijat kuitenkin huomauttavat, että hyvän yhteistyön edellytyksiä ovat mm. opettajien riittävän tieto eri kulttuureista, eri kulttuurien arvojen kunnioittaminen ja yhteinen pohdinta siitä, miten haastavia tilanteita tulee käsitellä kulttuurien traditioita huomioiden. (Wearmouth et al. 2007, 36-48.)

Australialaiset tutkijat Morrison, Blood ja Thorsborne (2005) ovat tarkastelleet artikkelissaan restoratiivisten käytäntöjen tuomista kouluihin ja siihen liittyvää toimintakulttuurin muutosta sosiaalisen pääoman vahvistumisen näkökulmasta. Vaikka restoratiivinen oikeus tuotiin australialaisiin kouluihin sopivana menettelynä erityisesti vakavien käytöshäiriöiden käsittelyyn, tarjoaa restoratiivinen lähestymistapa enemmän. Australiassa restoratiivisia käytäntöjä implementoitiin kouluihin jo 1990-luvun puolivälissä, jolloin fokus oli erityisesti kouluyhteisön jäsenten ihmissuhteissa ja niiden vahvistamisessa. Keskeiseksi on kuitenkin noussut koulun kokonaisvaltainen kehittäminen, jolloin sosiaalisen pääoman lisääntymisen myötä kehitys näkyy paitsi mikrotasolla yksilöiden vastuunoton vahvistumisena, myös makrotasolla koko yhteisön sosiaalisen elämän myönteisenä kehityksenä, vice ver-

sa. Aiemman palkitsemis-rangaistus ajattelun tilalle on kehittynyt ymmärrys siitä, että yksilöitä motivoivat tarve kuulua ryhmään sekä vahvistuva kyvykkyys rakentaa myönteisiä ihmissuhteita. Kokiessaan olevansa yhteisönsä arvokkaita jäseniä, oppilaat voivat kouluyhteisössään kehittyä vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi. (Morrison, Blood, Thorsborne 2005, 335-337.)

Hopkins (2006) tutki restoratiivisen lähestymistavan käyttöönottoa ja toteutumista brittiläisissä kouluissa opettajien kertomien tarinoiden kautta. Tutkimukseen oli haastateltu vuosina 2002-2003 kahtakymmentä koulun henkilökunnan jäsentä. Lisäksi aineistona hyödynnettiin vuonna 2005 ryhmähaastattelussa kerättyä aineistoa. Informantit olivat hyödyntäneet restoratiivisia menetelmiä kuten piirejä, sovittelua ja konferenssi-menetelmää omassa työssään. Tutkimuksen tulosten mukaan restoratiivisessa lähestymistavassa opettajat kokivat syyttämättä työskentelyn kaikkein hyödyllisemmäksi. He näkivät restoratiiviset menetelmät mielekkäinä ja kokivat käytännössä niiden olevan selkeästi yhteydessä koulun sosiaalisen ja emotionaalisen kasvatustehtävään. Opettajat kokivat, että restoratiivinen lähestymistapa tukee henkilökunnan jaksamista ja vähentää uupumista. Käyttöönoton haasteina tutkimuksessa nousi esiin kollegoiden vastustus uutta ajattelua kohtaan sekä ajan ja koulun johdon tuen puute. Opettajat pitivät jatkuvaa koulutusta ja kokemusten vaihtoa restoratiivisen toiminnan juurtumisen edellytyksenä. (Hopkins 2006, i.) Restoratiivinen lähestymistapa kiinnittyy erityisesti koulun arjen eri tilanteisiin. Restoratiivinen lähestymistapa vahvistaa kuuntelemista ja kuulluksi tulemistä sekä tunteiden ja tarpeiden ilmaisua. Restoratiivinen lähestymistapa lisää empatiaa, siirtää tilanteiden ”omistajuutta” nuorille itselleen ja muuttaa käsitystä konflikteista niin, että ne ymmärrettiin ennemminkin ratkaistaviksi kuin rankaisuja vaativiksi tilanteiksi. (Hopkins 2006, 195-196.)

Mirsky (2003, 2008 ja 2009) on tutkinut sekä Yhdysvalloissa Pennsylvanian alueen kouluissa että Englannissa Hullin kaupungin alueen kouluissa toteutuneen restoratiivisia käytäntöjä näihin kouluihin tuottaneen SaferSanerSchool-hankkeen tuloksia. Yhdysvalloissa yhden hankkeeseen osallistuneen lukion (Springfield Township High School) kohdalla epäasianlaisen käytökseen liittyvät tapaukset olivat pudonneet hanketta edeltäneen vuonna tilastoiduista 99 tapauksesta kolmeenkymmeneen kahteen tapaukseen ensimmäisen hankevuoden aikana. Samoin epäkunnioittava käytös opettajia kohtaan oli vähentynyt 71 ilmoitetusta tapauksesta 21 tapaukseen ja luokassa tapahtuneet häiriötilanteet hanketta edeltäneenä vuonna ilmoitetusta 90 tapauksesta kahteenkymmeneenkuuteen tapaukseen. (Mirsky 2003, 1-3; Mirsky 2008, 49-51.) Yhdessä tutkimukseen osallistuneessa englantilaisessa lukiossa (Endeavour High School) lukuvuonna 2007 – 2008 oli tapahtunut 79,6 % vähennys oppilaiden välisissä sanallisissa konflikteissa, 73,3% vähennys oppilaan ja opettajan välisissä sanallisissa konflikteissa, 57,1 % vähennys oppilaiden välisissä fyysisissä konflikteissa, 83,3 % vähennys puuttumistilanteissa välituntien aikana ja 79,4 % vähennys puuttumistilanteissa ruokailun aikana. Yhtä lailla hankkeeseen osallistuneessa toisessa lukiossa

lukuvuonna 2007 – 2008 todettiin mm. 45,6 % vähennys sanallisissa konflikteissa, 59,4 % vähennys fyysisissä konflikteissa, 78,6 % vähennys rasistisessa käytöksessä ja 62,51 % vähennys henkilökunnan poissaoloissa. (Mirsky 2009, 1-2.)

Pohjoismaissa ruotsalainen Marklund (2007) tarkasteli ruotsalaisissa kouluissa toteutettua sovittelutoimintaa Norbottenin alueella, jossa vuonna 2004 käynnistyneeseen koulusovittelun hankkeeseen osallistui 110 koulua. Tutkimuksessaan hän hyödynsi kahta tapaustutkimusta: ensimmäinen liittyi alueen vertaissovitteluprojektiin ja sen toteutumiin. Toinen tapaustutkimus tarkasteli erään koulun moniulotteisen konfliktitilanteen sovittelun kulkua ja toteutusta. Tutkimuksensa tuloksena Marklund havaitsi, että kouluissa on tarvetta löytää tehokkaampia menetelmiä konfliktien käsittelyyn ja sovittelu voi olla yksi tällainen menetelmä. Kriittisenä tekijänä nousi kuitenkin esiin sovittelun laatu. Tuottaakseen myönteistä tulosta, sovittelun tulee toteuttaa viittä periaatetta. Ensinnäkin sovittelu on rauhanomainen tapa ratkoa konflikteja eikä valtaa, pakkoa tai uhkaa käytetä. Toiseksi sovittelu on vapaaehtoista, millä hän tarkoittaa sitä, että sekä osapuolet että sovittelijat osallistuvat vapaaehtoisesti sovitteluun. Kolmanneksi sovittelu on luottamuksellista, millä tarkoitetaan sitä, että sovitteluun osallistuneita sitoo vaitiolo eikä sovittelussa puhuttua voida käyttää myöhemmin toista osapuolta vastaan. Neljäntenä lähtökohtana on ajatus siitä, että tapahtunut tulee hyvittää ei pelkästään osapuolten kesken vaan myös suhteessa yhteisöön. Viidentenä periaatteena on sovittelijoiden fasilitatiivisen työote; sovittelijoiden toimivat puolueettomia sovitteluprosessin tukijoita, jotka auttavat osapuolia itse löytämään heitä tyydyttävän ratkaisun konfliktinsa. (Marklund 2007, 161-177.)

Suomessa sovittelua peruskouluihin integroituna toimintana on tutkittu useissa maisteritason pro gradu -töissä. Näissä on keskitytty tarkastelemaan peruskoulujen vertaissovittelutoimintaa sekä vertaissovittelijoina toimivien oppilaiden että toimintaa ohjaavien aikuisten näkökulmasta. Nostan tämän luvun lopuksi esiin muutamia havaintoja viimeaikaisemmista aiheen opinnäytteistä, sillä väitöstason tutkimusta sovittelutoiminnasta suomalaisissa peruskouluissa ei ole vielä julkaistu. Opinnäytetöiden tiivistelmistä ilmenee, että lähtökohtaisesti vertaissovittelutoiminta näytetään oppilaiden osallisuutta tai yhteisöllisyyttä vahvistavana toimintana (Tallqvist 2016; Häkkinen 2015) ja vertaissovittelua pidettiin vaikuttavana, tärkeänä tai toimivana konfliktin hallinta menetelmänä (Häkkinen 2015; Lappalainen ja Perälä 2015; Murtovaara ja Perttunen 2009). Haasteina opinnäytteissä nostetaan esiin esteet sovittelutoiminnan nivouttamisessa koulun toimintakulttuuriin. Haasteina mainittiin mm. käytännön järjestelyjen ongelmat (Häkkinen 2015), sovittelutoiminnan riippuvuus yksittäisten opettajien aktiivisuudesta (Tallqvist 2016), opettajien epäily vertaissovittelijoiden kyvykkyydestä (Tallqvist 2016; Häkkinen 2015), vertaissovittelijoiden restoratiivisten arvojen noudattamisen kirjavuus (Tallqvist 2016; Sepänen 2013), sekä sovitteluun ohjaamisen vähäisyys, minkä osin nähtiin johtuvan henkilökunnan epäilevästä suhtautumisesta sovittelun kaltaiseen rangaistuksettoomaan menetelmään (Häkkinen 2016). Vertaissovittelijoiden havaittiin kokeneen

sovittelijan roolin myönteisenä ja sovittelun mieluisana tehtävänä (Lappalainen ja Perälä 2015) ja vertaissovittelua ohjaavat aikuiset liittivät vertaissovittelutoiminnan laajemmin mm. kansalaistaitojen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen ja demokratian vahvistamiseen (Häkkinen 2015). Vertaissovittelutoiminnan kehittämisen kannalta tärkeäksi koettiin toiminnan teoreettisen lähtökohdan kirkastamista (Murtovaara ja Perttunen 2009), vertaissovittelijoiden restoratiivisen ajattelun vahvistamista (Tallqvist 2016) sekä vertaissovittelun avaamista tuleville opettajille jo opettajan-koulutuslaitoksissa (Häkkinen 2015).

Kiilakoski (2009) tuotti suomalaisten koulujen vertaissovittelutoiminnan arviointitutkimuksen, johon aineisto kerättiin laadullisin menetelmin mm. eläytymismenetelmällä. Tutkimusaineistoon kertyi 113 tarinaa yläkoululaisilta, 5 yksilöhaastattelua koulun henkilökunnan jäseniltä ja yhdeksän ryhmähaastattelua, joihin osallistuivat oppilaat. Tutkimuksen tulosten yhteenvedossa todetaan, että vertaissovittelu soveltuu konfliktinratkaisumenetelmäksi kouluille ja vertaissovittelu mielletään osaksi koulun osallisuutta edistäviä rakenteita. Vertaissovittelun koulukulttuurisena muutoksena nousee esiin opettajien ja rehtoreiden vähentynyt puuttumisen tarve. Vertaissovittelutoiminnan käynnistämässä ja jatkuvuuden turvaamisessa yksittäisten opettajien sitoutuminen on kuitenkin tärkeää, sillä yksilöiden sitoutuessa toimintaan saadaan käytäntöjä ylläpidettyä, vaikka kaikki eivät sovittelua hyödyntäisikään. Vertaissovittelun tehokkaamman käytön esteet liittyvät osin opettajakulttuuriin ja sovittelu tulisikin tuoda mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osaksi opettajuuden muotoutumista. (Kiilakoski 2009, 39-40.)

Edellä avatuissa tutkimuksissa restoratiiviset käytännöt ja sovittelu kiinnittyvät koulujen yhteisöllisyyttä ja osallisuutta lisääviin toimintatapoihin. Tutkimuksissa on keskitytty havainnoimaan ja arvioimaan restoratiivisten menetelmien tai sovittelun tuomia hyötyjä ja haasteita, kun restoratiiviseen lähestymistapaan pohjaavia ohjelmia tai sovittelua on kouluihin tuotu. Tutkimusten tuloksissa korostuu restoratiivisten käytäntöjen tuomina hyötyinä eritasoisten konfliktien määrän väheneminen, opiskelun keskeyttämisen väheneminen, opettajien ja oppilaiden välisen luottamuksen lisääntyminen, eri etnisistä taustoista tulevien oppilaiden välisen eriarvoisuuden kaventuminen sekä opetushenkilökunnan uupumisen väheneminen ja kouluyhteisön ilmapiirin paraneminen. Lisäksi hyötyinä nousee esiin oppilaiden sosiaalisten taitojen ja kuulluksi tulemisen kokemuksen vahvistuminen. Sovittelun osalta voidaan todeta, että näissä tutkimuksissa sovittelu sinänsä näyttäytyy toimivana menetelmänä, kun koulun arjen konflikteja on käsitelty ja ratkaistu. Restoratiivisten käytäntöjen ja sovittelun käyttöönoton haasteina näiden tutkimusten tuloksissa nousee esiin erityisesti koko yhteisön sitouttaminen restoratiivisiin arvoihin, mitä pidettiin toiminnan käynnistämisen ja ylläpitämisen edellytyksenä. Uusien käytäntöjen tuominen koulun arkeen näyttää myös kohtaavan esteitä, jotka liittyvät yhtäältä käytännön tasolla koulun rytmiin ja rakenteisiin ja toisaalta koulun toimintakulttuurin tasolla kouluyhteisön jäsenten asenteisiin.

Eri maiden koulukulttuurit, opetus- ja kasvatustyön painopisteet ja opetus-suunnitelmien perusteet sekä opetus- ja kasvatushenkilöstön koulutusvaatimukset eroavat kuitenkin toisistaan eikä yhdessä maassa tehtyjä tuloksia hyödyistä tai haasteista voida suoraan yleistää myös toisiin maihin asettuviksi. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena onkin tarkastella restoratiivista lähestymistapaa ja sovittelua suomalaisessa peruskoulukontekstissa, jolloin on mahdollista havaita miten kansainvälisissä tutkimuksissa esitetyt näkemykset peilautuvat ja mihin kasvatuskentän diskurssiin restoratiivinen lähestymistapa kiinnittyy suomalaisessa peruskoulukontekstissa. Toisaalta aiemmissa tutkimuksissa painopiste on ollut restoratiivisten käytäntöjen tuloksina havaittujen hyötyjen esiin nostaminen ja arviointi, mutta kysymys siitä milloin voidaan puhua restoratiivisesta lähestymistavasta on jäänyt vähemmälle tarkastelulle. Suomalaisessa peruskoulukontekstissa ei ole aiemmin kartoitettu koulun henkilökunnan jäsenten näkemyksiä restoratiivisesta lähestymistavasta ja sovitte-
lusta *heidän itsensä toteuttamina*, joten tutkimukseni valaisee aihetta peruskoulussa toimivien aikuisten näkökulmasta. Tutkimukseni hakeekin vastausta siihen, miten juuri suomalaisessa peruskoulukontekstissa restoratiivinen lähestymistapa ymmärretään, miten restoratiivisiksi miellettyjä käytäntöjä toteuttaneet tämän tutkimuksen informantit restoratiivisen käytännöt käsittävät sekä mitä elementtejä tai edellytyksiä he restoratiiviseen lähestymistapaan, restoratiivisiin käytäntöihin ja näiden toteuttamiseen liittävät.

2.6 Sovittelutoiminta suomalaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa

Suomessa opetusministeri asetti syksyllä 2016 asiantuntijatyöryhmän pohtimaan koulujen työrauhan turvaamista. Työryhmä tuotti loppuraportin, joka julkaistiin maaliskuussa 2018. Työryhmä esittää kehittämisohjeita, jotka liittyvät muun muassa lainsäädännön muutostarpeisiin, toimintakulttuurin muutokseen ja monialaisen yhteistyön kehittämiseen sekä informaatio-ohjaukseen. Sovitteluun liittyen raportissa todetaan, että suomalaisen yhteiskunnan sovittelun toimintakulttuuri on kansainvälisessä vertailussa ainutlaatuista. Sovittelutoiminnalla pyritään sekä rakentamaan konfliktinhallintaan että ehkäisemään syrjäytymistä palauttamalla konfliktin osapuolet leimaamatta yhteisönsä. Varhaiskasvatus- ja kasvatuskentällä sovittelulla vahvistetaan kunnioittavaa, suvaitsevaa ja tukea tarjoavaa ilmapiiriä, millä pyritään vähentämään tarvetta käyttää kurinpitomenettelyjä tai rangaistuksia. Sovittelu tuottaa konfliktinhallinnan toimintakulttuuria, joka koulukontekstissa antaa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti lapsille ja oppilaille mahdollisuuden tuestusti osallistua ja olla mukana tekemässä päätöksiä omaan elämäänsä liittyvissä asioissa ja harjoitella sovittelua sekä ristiriitojen ratkaisemista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 66-67.) Raportti sisältää useita kehittämisohjeita. Sovitteluun liittyen kehittämisohjeeseen numero 9c sisältyy koulujen ja oppilaitosten sovitte-

lun toimintakulttuurin vahvistaminen seuraavasti: ”*Vahvistetaan varhaiskasvatuksen ja kasvatuksen kentän sovittelun toimintakulttuuria ja sovittelupalvelujen hyödyntämistä jakamalla näistä tietoa päiväkodeille, kouluille ja oppilaitoksille sekä näiden lähiyhteisöille niin, että sovittelutoimintaa ja -palveluja voidaan ja osataan aktiivisesti hyödyntää erilaisia konfliktitilanteita selvittäessä.*” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 24-26.) Raportti antaa hyvän lähtökohdan ja tuen restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun hyödyntämiselle suomalaisilla peruskouluilla.

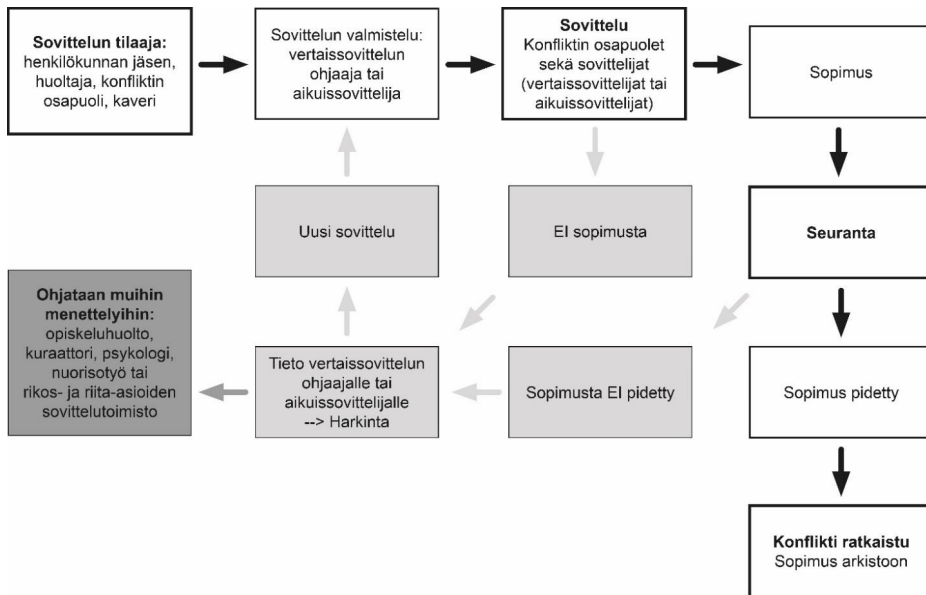
Avaan tämän luvun lopuksi suomalaisten peruskoulujen sovittelutoiminnan kokonaisuutta sekä sovitteluprosessia koulun arjessa. Kuvaukset perustuvat Suomen sovittelufoorumi ry:n VERSO-ohjelman tuottamaan peruskoulujen ja oppilaitosten sovittelun toimintamalliin ja mallin toimivuuden seurantaan ja arviointiin. VERSO-ohjelmaa rahoittaa Sosiaali- ja terveysministeriön (STM) hallinnoima Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus (STEA), joka edellyttää avustusvarojen käytön tarkkaa tilastointia, raportointia ja tuotetun toiminnan tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden arviointia. Vuosille 2006-2007 VERSO-ohjelma sai avustusta Opetusministeriön avustusvaroista. Vuodesta 2008 lähtien ohjelma on saanut avustusta STM:n hallinnoimista määrärahoista. Ennen vuotta 2016 rahoittajana toimi Raha-automaattiyhdistys, joka fuusioitui Veikkauksen kanssa vuoden 2016 alussa, jolloin STEA perustettiin. VERSO-ohjelma käynnistää koulutuksin sovittelutoimintaa päiväkodeissa, ala- ja yläkouluissa, yhtenäiskouluissa, lukioissa ja toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Strategiansa mukaisesti VERSO-ohjelman tavoitteena on tukea maanlaajuisesti sovittelutietoutta ja sovittelutaitoa koko elinkaarren mukana kulkevana kansalaistaitona. Kouluttamalla eri kasvatusyhteisöjen lapsia ja aikuisia ohjelma pyrkii lisäämään sovittelutietoisuutta ja -taitoa ja ymmärrystä osallisuudesta konfliktitilanteissa sekä tukemaan lasten ja nuorten omistajuutta ja pystyvyyttä konfliktien käsittelyssä. Lisäksi VERSO-ohjelma tuottaa ajantasaista tilastotietoa ja kerää palautetta toiminnasta toiminnan arvioimiseksi ja kehittämiseksi. VERSO-ohjelman tuottamia ja käynnistämiä restoratiivisia menettelyjä kuvataan seuraavalla pyramidilla (kuvio 3).



Kuvio 3 VERSO-ohjelman kouluttamat ja käynnistämät restoratiiviset käytännöt suomalaisessa koulukontekstissa (VERSO-ohjelman koulutusmateriaali 2018)

Kuvio 3 esittää VERSO-ohjelman toiminnan lähtökohtia ja sisältöä siten kuin VERSO-ohjelman koulutusmateriaalissa kuvataan. VERSO-ohjelma kouluttaa koulujen ja oppilaitosten henkilökuntaa ja oppilaita käynnistämään ja ylläpitämään restoratiivisia käytäntöjä ja sovittelua. Tavoitteena on tuottaa kokonaisvaltainen restoratiivinen lähestymistapa, sillä lähtökohtana on näkemys siitä, että ihmissuhteiden rakentaminen ja ylläpitäminen edellyttävät jatkuvaa opettelua ja yhdessä toimimista niin, että kaikissa tilanteissa – ei vain havaituissa konfliktitapauksissa - yhteisön jäsenten kyky ilmaisuun ja reflektioon sekä vastuunottoon vahvistuu. Useat koulut ovat käynnistäneet vertaissovittelutoiminnan itsenäisenä toimintamallina (pyramidin keskitaso) ennen kuin henkilöstön jäseniä on osallistunut syventävään koulutukseen. Koulujen henkilöstölle suunnattu syventävä koulutus tuottaa menetelmiä restoratiiviseen työskentelyyn luokassa ja opetustilanteessa sekä aikuisjohtoiseen sovitteluun arjen tilanteissa tai haastavissa tapauksissa (pyramidin alin ja ylin taso).

Sovittelu on VERSO-ohjelman keskeisin menettely ja visionsa mukaisesti ohjelma pyrkii siihen, että sovittelu ei ole vain menetelmä vaan tapa toimia koko kasvatuskentällä ja sovittelua käytetään ensisijaisena konfliktinhallintamenetelmänä. Ohjelman koulutukset tuovat koulun arkeen sovittelun käytännön, jota kuvaan seuraavalla kaaviolla 2.



Kaavio 2 VERSO-ohjelman tuottaman sovittelutoiminnan prosessit (Gellin 2018, 257)

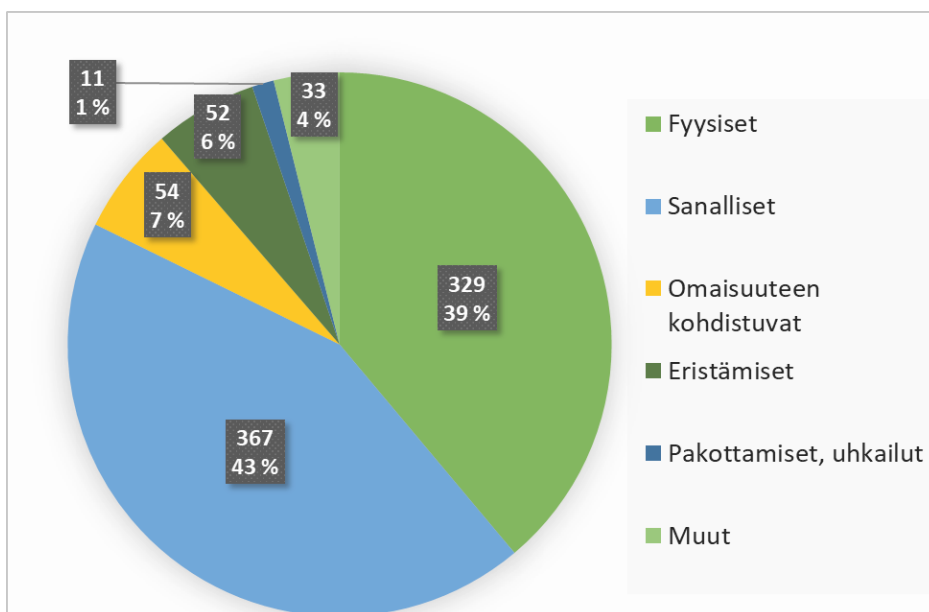
Kaavio 2 kuvaa VERSO-ohjelman tuottaman sovittelutoiminnan prosessia koulun arjessa. Kaavio pohjaa artikkeliini suomalaisten koulujen sovittelutoiminnasta pohjoismaiden sovittelututkijoiden yhteisjulkaisussa (Gellin 2018, 257). Sovittelutoiminnan käynnistäminen alkaa aina koko kouluyhteisön tiedottamisella. Tavoitteena on, että sovittelu asettuu kaikkien kouluyhteisön jäsenten konfliktinhallintamenetelmäksi niin, että sovittelun voi tilata kuka tahansa havaitessaan ristiriidan tai joutuessaan itse osalliseksi konfliktiin. Mallin mukaan sovittelua ohjaa aina koulun henkilökunnasta muodostunut tiimi, joka arvioi tilanteen ja ohjaa sen sopivaan sovitteluun eli joko vertaissovitteluun, jolloin sovittelijoina toimivat koulutetut oppilaat, tai aikuisjohtoiseen sovitteluun, jolloin koulutetut henkilökunnan jäsenet toimivat sovittelijoina. Itse sovittelutilanne etenee restoratiivisen prosessin mukaisesti sovittelijoiden toimiessa fasilitaattoreina niin, että osapuolet itse ratkaisevat tilanteen. Sovittelun tuloksesta kirjoitetaan sopimus sellaisena kuin osapuolet sen haluavat. Sovitteluistunnon päätteeksi sovitaan seurantatapaaminen, jossa tarkastellaan yhdessä sitä, onko sopimus pitänyt. Mikäli sopimus on pitänyt ja osapuolet ovat tyytyväisiä tilanteeseensa, todetaan konflikti ratkaistuksi ja sopimus arkistoidaan tarkoitukseen varattuun mappiin. Mikäli sopimusta ei synny tai seurannassa todetaan, että sopimus ei ole pitänyt, palaa tapaus takaisin sovittelua ohjaavalle tiimille, jolloin sopimusaloitteen tehneen henkilön kanssa pohditaan sitä, miten tapausta jatkossa käsitellään ja mihin koulun tarjoamaan tukitoimintaan osapuolet voidaan ohjata. Yksikään havaittu tilanne ei jää käsittelemättä vaan ohjautuu soveltuvaan

menettelyyn. Näin sovittelu voi koulussa toimia osaltaan myös ns. tarkastuspisteenä, josta tarvittaessa ohjataan mm. opiskeluhuollon piiriin tai mikäli koulun omat resurssit eivät riitä, tapaus voidaan yhteistyössä huoltajien kanssa ohjata esimerkiksi valtakunnallisen rikos- ja riita-asoiden sovittelupalvelun piiriin. VERSO-ohjelman tilastot kertovat, että yli 90% vertaissovitteluun ohjatuista tapauksista ratkeaa sovittelussa niin, että seurannassa todetaan sopimusten pitäneen.

VERSO-ohjelman raportti vuoden 2017 toiminnan tilastoinnista ovat luettavissa VERSO-ohjelman kotisivulla. Seurantatilastoinnin mukaan vertaissovittelutoiminta on käynnistetty kevätlukukauden 2018 päättyessä yhteensä 695 koululla ja oppilaitoksella sekä vuoden 2017 lopussa yhteensä 1178 varhaiskasvatusyksiköllä. (VERSO-ohjelman tilastoraportti 2017, Osa 1, ss. 9 ja 12.) Tieto osoittaa kuinka monella koulu- tai päiväkotiyksiköllä koulutuksen myötä toiminta on käynnistetty, mutta ei huomioi koulutuksen jälkeen tapahtunutta yksiköiden mahdollista lakkauttamista tai yhdistämistä. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2016 Suomessa oli 2339 peruskoulua, 342 lukiota ja 99 toisen asteen ammatillista oppilaitosta. Tilastokeskuksen data osoittaa, että koulujen ja oppilaitosten määrä on edelleen vähentymässä⁶.

VERSO-ohjelman puitteissa vertaissovittelutoiminnan toteutumista seurataan keräämällä tietoa toiminnasta otannan avulla. Vuoden 2017 tilastodatan keruussa kysely sovitteluista tapauksista lähetettiin Google Forms -kyselynä otantana 154 koululle, joissa sovittelutoiminta oli käynnistetty vuonna 2016 tai 2017. Ennen annetun 3 viikon vastausajan umpeutumista kyselyyn vastasi 34 koulua (= 22% kyselyn saaneista kouluista). Vastauksen lähettäneistä kouluista 73% oli alakouluja, 6% yläkouluja, 15% yhtenäiskouluja ja 6% toisen asteen oppilaitoksia. Vastausten mukaan näillä yksiköillä toimi 595 koulutettua vertaissovittelijaa (oppilaita) ja 157 vertaissovittelun ohjaajaa (henkilökunnan jäseniä) vuonna 2017. Ilmoitusten mukaan sovitteluja oli toteutunut vuonna 2017 vastaajien kouluilla yhteensä 842 ja näissä oli ollut yhteensä 1905 osapuolta. Vastaajia pyydettiin kuvaamaan soviteltuja tapauksia annettujen luokkien avulla. Seuraava tilastoraportissa esitetty kuvio 4 kuvaa soviteltujen tapausten luonteita.

6 http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2016/kjarj_2016_2017-02-14_tie_001_fi.html



Kuvio 4 Vertaissovittelussa soviteltujen tapausten (N=842=100%) luonteet ja määrät kouluilla VERSO-ohjelman vuoden 2017 tilastoraportin mukaan

Kuvio 4 kuvaa VERSO-ohjelman tilasto-otannan tuloksena kouluilla vertaissoviteltujen tapausten määriä ja luonteita. Otannassa on 34 koulun vastaukset. Kaaviossa tapausten lukumäärän alapuolella on prosenttiluku tapausten kokonaismäärästä. Vastausten mukaan näillä 34 koululla oli soviteltu vuoden 2017 aikana yhteensä 842 tapausta. Näistä 39% oli fyysisiä konflikteja ja 43% sanallisia konfliktitilanteita, 7% omaisuuteen kohdistuneita, 6% eristämisiä, 1% pakottamista ja 4% muita konflikteja. Opettajan ja oppilaan välisiä konflikteja ei vastanneilla kouluilla ollut vertaissovittelussa soviteltu lainkaan. (VERSO-ohjelman tilastoraportti 2017, Osa 2, 4-5.)

VERSO-ohjelman *Sovitteleva ja restoratiivinen yhteisö (RESTO)* -koulutukset käynnistyivät vuonna 2010. VERSO-ohjelman käytännön mukaisesti käytän koulutuksesta jatkossa lyhennettä RESTO-koulutus. RESTO -koulutus on prosessi, joka koostuu kolmesta lähijaksosta ja näiden välissä tehtävistä välitehtävistä, joiden avulla opittu ja oivallettu siirretään omaan työotteeseen. Koulutus on suunnattu varhaiskasvatusyksikköjen, peruskoulujen ja toisen asteen oppilaitosten työsuhteissa oleville henkilökunnan jäsenille. VERSO-ohjelman esitteen mukaan 6 lähipäivää sisältävä koulutus tuottaa mm. kokonaiskuvaa restoratiivisen yhteisön lähtökohdist, käytännön työkaluja kohtaamisen kulttuurin rakentamiseen sekä valmius eritaisten tilanteiden sovitteluun osallisuutta vahvistaen.

RESTO-koulutus toteutuu kolmena lähijaksona. Ensimmäisellä jaksolla saatu osaaminen on pohja, jolle restoratiivisen lähestymistavan ymmärrystä rakennetaan niin, että restoratiiviset arvot ja toimintatavat voidaan siirtää myös arjen konfliktitilanteiden ja lopulta haastavienkin tilanteiden käsittelyyn. Lähtökohtana on painottaa arjen toiminnan merkitystä niin, että opettajan restoratiivinen ohjaus ja toiminta vahvistaa yhteisön sosiaalisia suhteita, lisää jännitteiden välitöntä havaitsemista ja käsittelyä sekä toimii ehkäisten ristiriitojen eskaloitumista. Toimijoina ovat tällöin esimerkiksi opettaja ja hänen oppilasryhmänsä.

Menetelminä ovat mm. restoratiiviset piirit, joista perinteisin on ns. puhepiiri. Puhepiirissä osallistujat asettuvat kasvokkain piirin muotoon. Piirityöskentelyn vetäjä antaa käsiteltävän aiheen tai esittää kysymyksen, esimerkiksi voidaan pyytää kaikilta osallistujilta näkemystä siitä mitä mieltä käsiteltävästä asiasta kukin on. Kysymyksen asettamisen jälkeen piirissä kiertää ns. puhekapula eli jokin esine, joka on aina sillä piirissä olijalla, jolla on puheenvuoro. Tavoitteena on saada kaikkien näkemykset esille ja antaa kaikille mahdollisuus vaikuttaa käsiteltävän asian ratkaisuun. Puhepiiristä koulutuksen käyneet käyttävät useimmiten lyhennettä *pupi*. Toinen koulutuksessa omaksuttu paljon käytetty piiri on ns. paripiiri. Paripiirissä toimitaan pareittain niin, että osallistujat muodostava kaksi piiriä ja asettuvat näissä kasvokkain sisä- ja ulkopiiriin. Kuten puhepiirissäkin myös paripiirissä ohjaaja antaa aiheen tai esittää kysymyksen, josta hän pyytää pareja keskustelemaan niin, että ensin vain toinen saa puhua toisen kuunnellessa aktiivisesti, sitten vaihdetaan osia. Aika on yleensä rajattu hyvin lyhyeksi ja ohjaaja vaihtaakin pareja tiuhaan, jotta annettuja aiheita voidaan pohtia mahdollisimman monen osallistujan kanssa. Kuten puhepiirissäkin myös paripiirissä tavoitteena on antaa kaikille mahdollisuus kertoa näkemyksiään ja ajatuksiaan ja osallistua myös asian ratkaisemiseen. Paripiiristä koulutuksen käyneet käyttävät useimmiten lyhennettä *papi*.

Koulutuksen toisella ja kolmannella lähijaksolla omaksutaan sovittelun prosessi ja sovittelun ohjaus ja sanoitus. Yhtä lailla tarkastellaan sitä, miten restoratiivisen lähestymistavan lähtökohdat toimivat sovitteluprosessin kehyksenä. Koulutus tuottaa valmiuden sovittaa arjen konflikteja sekä haastaviakin tilanteita, joissa läsnä ovat konfliktin osapuolten lisäksi tarvittaessa heidän lähipiirinsä esimerkiksi huoltajat. Restoratiivinen lähestymistapa painottaa ennaltaehkäisevän toiminnan merkitystä eli tilanteiden käsittelyä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tilanteeseen tarkoituksenmukaisella menetelmällä, mutta koulutus antaa osaamisen myös haastavien konfliktien käsittelyyn omaksutun sovitteluprosessin avulla. Toiminnalliset harjoitteet, sovittelujen demonstraatiot ja yhteinen reflektio ovat tärkeä osa koulutusta. Lähijaksojen väliin sijoittuvista välitehtävistä kirjoitetaan lyhyt reflektio, joiden avulla pohditaan sitä, miten restoratiivinen lähestymistapa ja restoratiiviset käytännöt asettuvat osaksi osallistujan työnkuvaa.

VERSO-ohjelman vuoden 2017 tilastoraportin mukaan koulujen ja oppilaitosten sekä päiväkotien henkilökunnalle suunnatun syventävän RESTO-koulutuksen oli vuoden 2017 loppuun mennessä käynyt yhteensä 869 henkilöä. Koulutukseen osallistujat ovat olleet virassa toimineita luokanopettajia, aineenopettajia, rehtoreita, apulaisrehtoreita, erityisopettajia, koulunkäyntiohjaajia, opinto-ohjaajia, koulutuspäällikköjä, uraohjaajia, nuorisotyöntekijöitä, kuraattoreita, opiskelutoiminnan koordinaattoreita, asumisenohjaajia, terveydenhoitajia ja psykologeja sekä varhaiskasvatuksen puolelta mm. päiväkodin johtajia, lastentarhanopettajia, lähihoitajia, iltapäiväkerhon ohjaajia sekä esiopettajia. (VERSO-ohjelman tilastoraportti 2017, Osa 2, 6.)

Henkilökunnan toteuttamaa aikuisjohtoista sovittelutoimintaa kartoitettiin Google Forms -kyselyllä, joka lähetettiin kaikille vuonna 2017 koulutukseen osallistuneille henkilölle (172). Neljän viikon vastausajan umpeuduttua kyselyyn oli vastannut 44 henkilöä (vastaus% = 25%). Vastanneista 8 henkilöä ilmoitti hyödyntävänsä sovittelua lähes päivittäin, 15 kertoi sovittelevansa viikoittain, 19 vastaajaa hyödynsi sovittelua kuukausittain. Kaksi vastaajaa ei ollut sovitellut lainkaan. Sovitteluissa osapuolina useimmiten olivat oppilaat, mutta myös oppilaiden ja opettajien välisiä tilanteita oli soviteltu samoin kuin henkilökunnan ja huoltajien välisiä konflikteja. Myös henkilökunnan välisiä tapauksia ilmoitettiin sovitellun. Sovittelutapaukset olivat olleet luonteeltaan useimmiten sanallista häirintää tai toisen mielenpahoittamista tai fyysistä häirintää. Myös väärinymmärryksiä tai väärin tulkintoja oli soviteltu usein. Muita tapauksia luonnehdittiin omaisuuteen kohdistuneiksi tilanteiksi, eristämiseksi tai kasvatukseen ja oppimiseen liittyviksi näkemyseroiksi. 42 sovitelleesta vastaajasta 14 kertoi, että seurannassa todettiin sopimuksen pitäneen aina, 25 vastaajaa kertoi sovittelusopimukseen pitäneen usein ja 3 ilmoitti, että sopimus oli pitänyt harvoin. (VERSO-ohjelman tilastoraportti 2017, Osa 2, 6-9.) Väitöstutkimukseni raportin viimeistelyvaiheen aikaan VERSO-ohjelman vuoden 2018 tilastoraportti oli yhteenvetovaiheessa. Alustavien havaintojen mukaan vuoden 2018 tilastotiedot vahvistavat vuoden 2017 tietoja. Vuoden 2018 tilastoraportti julkaistaan VERSO-ohjelman kotisivulla kesän 2019 aikana.

Olen johdannossa (luku 1) avannut tutkimukseni restoratiivisen oikeuden piiristä nousevia käsitteitä ja tuonut käsitteet koulukontekstiin tämän tutkimuksen käsitteistöä määrittäen. Toisessa luvussa olen kiinnittänyt tutkimukseni aiheen kasvatus- ja opetustyön kenttään ja taustoittanut tutkimukseni restoratiiviseen lähestymistapaan ja sovitteluun koulukontekstissa liittyvän kirjallisuuden ja tutkimustulosten avulla. Seuraavaksi kuvaan tutkimukseni metodologiaa, aineiston keruuta, tutkimusprosessia ja lopulta myös tutkimukseni tuloksia.

3 Tutkimuksen tutkimuskysymykset ja metodologia

Väitöstutkimukseni tarkastelee restoratiivista lähestymistapaa ja sovittelua peruskoulukontekstissa. Suomessa sovitteluun ja restoratiivisiin menetelmiin liittyvää koulutusta on tarjottu peruskouluille vuodesta 2001 alkaen. Väitöstutkimukseni toteutui Grounded Theory (GT) -prosessissa laadulliseen aineistoon pohjaten.

Tässä luvussa esitän ensiksi tutkimukseni tutkimuskysymykset ja avaan sitten Grounded Theory -metodologiaa tutkimuksessa yleisesti. Tutkimuksessani toteutuneen GT-prosessin kuvaan yksityiskohtaisesti neljännessä luvussa. Käytän jatkossa Grounded Theory termeistä lyhennettä GT, kuten alan kirjallisuudessa yleisesti tehdään. Lisäksi tässä luvussa pohdin tutkijapositioni merkitystä tutkimusmetodologian valinnassa.

Tutkimuksella haettiin näkemyksiä siitä, miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee, miten se määrittyy, mitkä käytännöt mielletään restoratiivisiksi ja mitä nämä peruskoulussa tuottavat.

Pääkysymys:

Miten restoratiivinen lähestymistapa peruskoulukontekstissa ilmenee ja miten se yhteisöön tuotetaan lähestymistapaan koulutuksen saaneiden informanttien kokemana?

Alakysymykset:

- 1. Miten tutkimuksen informantteina toimineet henkilöt restoratiivisen lähestymistavan käsittävät ja mihin heidän yhteisöjensä rakenteisiin tai prosesseihin se kiinnittyy?*
- 2. Mitkä käytännöt tutkimuksen informanttien puheessa mielletään restoratiivisiksi ja miten restoratiivisten käytäntöjen hyödyntäminen ilmenee? Mitä muutosta restoratiiviset käytännöt informanttien ajatteluun ja toimintaan tuottavat?*

Kuten johdannossa ja tutkimukseni taustoituksessa olen kuvannut, restoratiivisen lähestymistavan määrittelystä koulukontekstissa ei ole yhtä näkemystä, joten tutkimuksessani tavoitteena on löytää aineistoni avulla informanttien restoratiiviseen lähestymistapaan liittämät käsitteet ja luoda GT-prosessissa niihin nojaava tulkinta teoreettisena mallina, jolla tutkimukseni aineisto restoratiivista lähestymistapaa peruskoulukontekstissa selittää. Tutkimuskysymyksillä pyrin selvittämään mitä restoratiivinen lähestymistapa on tuonut tutkimusaiheeseeni liittyvän koulutuksen käyneiden peruskoulun henkilökunnan jäsenten työhön. Tarkastelen sitä, miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee, mitkä menettelyt mielletään restoratiivisiksi

ja miten niitä peruskouluilla käytetään. Aineisto koostuu pääosin peruskoulujen opettajien tuottamasta materiaalista, mutta lisäksi informantteina toimi kolme peruskoulun rehtoria ja yksi peruskoulun oppilashuoltohenkilöstön edustaja kuten tarkemmin luvussa 4 kuvaan.

GT-tutkimuksen mukaisesti en kuitenkaan pyri kuvaamaan tai tarkastelemaan informanttien näkökulmaa tai kokemusta henkilö- tai henkilöryhmätasolla vaan keskeistä on tarkastella miten tutkimukseni keskeinen intressi eli restoratiivinen lähestymistapa ilmenee. Etsin myös käsityksiä siitä, mielletäänkö sovittelu restoratiiviseksi käytännöksi, mitä sovittelun käyttöönotto ja hyödyntäminen peruskoulussa henkilökunnan jäseneltä ja toisaalta kouluyhteisöltä edellyttää ja mikä tekee sovittelusta restoratiivisen. Kokonaisuutena haen näkemystä siihen, miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee, miten sitä käytännössä peruskoulukontekstissa toteutetaan, mihin käytäntöihin se kiinnitetään ja mitä vaikutuksia, haasteita tai esteitä aineistossa esitetyillä restoratiivisilla käytännöillä peruskouluyhteisössä on.

Glaserin ja Straussin mukaan GT-tutkimuksella lähestytään tutkittavaa ilmiötä luomalla teoria, jonka voidaan olettaa toimivan oletetussa kontekstissa eli siellä missä sitä käytetään (Glaser ja Strauss 1967, 3 ja 249). Nykyään katsotaan, että GT-metodologiasta on olemassa kolme versiota. Klassinen tai Glaseriaaninen GT-metodologia nojaa Glaserin esittämiin lähtökohtiin korostaen teorian syntymistä aineistoon pohjaten, korkeaa käsitteellistämisen tasoa ja teorian muodostamista ydinkäsitteen ympärille. Straussiaaninen GT-metodologia pohjaa Straussin näkemyksiin ja lähtee laadullisen aineisto analyysin perinteitä ja systemaattisuutta. Myöhempiä GT-versiota on kutsuttu konstruktivistiseksi GT-metodologiaksi ja se on kehittänyt Charmanzin käsitysten pohjalta. (Hämäläinen 2014, 4-6.) Konstruktivistinen GT-metodologia kiinnittyy toiminnan tasolle niin, että aineisto ja analyysi pohjaa tutkijan ja tutkimukseen osallistuneiden yhteisten kokemusten jakamiseen ja tutkijan ja tutkittavien suhteiden tarkasteluun olettaen, että on olemassa uusi todellisuus, joka tutkimuksella löydetään (Charmanz 2003, 313).

Tätä tutkimusta ei tehty Charmanzin kuvaamassa tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa. Sen sijaan tämä tutkimus kiinnittyy Glaserin ja Straussin vuonna 1967 yhteisjulkaisussaan esittelemään GT-metodologiaan sekä heidän myöhempiin metodologisiin tarkennuksiinsa. Tutkimukseni lähtökohtana on ollut oletetun uuden ilmiön tarkastelu, kuten myöhemmin tässä luvussa esitän. Tavoitteeni oli aineiston käsitteellistäminen siten kuin Glaser ja Strauss esittävät, ja lopulta GT-analyysin myötä aineiston ydinkäsitettä avaavan teoria luominen. GT-tutkimus voi johtaa kokonaan uusien käsitteiden syntymiseen tai GT-tutkimus voi syventää tai kirkastaa jo olemassa olevia käsitteitä niihin uutta näkökulmaa tuottaen (Holton & Walsh 2016, 25). Katson, että tutkimukseni asettuu jalkimmäiseen tulokulmaan siten, että tutkimukseni on tuottanut alan kirjallisuudessa esiintyvien käsitteiden uudelleen tarkastelua restoratiivisen lähestymistavan näkökulmasta. Seuraavassa kuvaan tarkemmin Glaserin ja Straussin kehittämän

GT-metodologian lähtökohtia sekä myös heidän myöhempiä toisistaan poikkeavia näkemyksiään.

Barney Glaser ja Anselm Strauss kehittivät Grounded Theory (GT) -tutkimusmenetelmän vastareaktiona perinteisiin teorioihin pohjaaville tutkimusmenetelmille erityisesti sosiologisen tutkimuksen käyttöön. Teoksessaan *The Discovery of Grounded Theory* Glaser ja Strauss (1967) toteavat, että aineistoon pohjaava teoria ei tarkoita pelkästään sitä, että keskeiset oletukset ja käsitteet nousevat aineistosta vaan ne myös työstetään aineistosta käsin tutkimusprosessin aikana. Niinpä GT-teorian synnyttäminen edellyttää aina aineistoon pohjaavaa tutkimusprosessia (Glaser ja Strauss 1967, 6). Glaser ja Strauss vastustivat myös vaadetta tutkimuksen säännönmukaisesta verifikaatiosta ja toteavat, että heidän tavoitteenaan onkin rohkaista tutkijoita vastustamaan verifikaation pakkoa niin, että tutkija vapautuu tuottamaan teorioita oman älynsä ja kerätyn aineiston pohjalta eikä vain toistamaan ”suurten teoreetikkojen” teorioita (Glaser ja Strauss 1967, 7-12).

GT-tutkimus on prosessi, joka edellyttää aineiston yhdistämisen, aineiston koodaamisen ja aineiston analyysin yhtäaikaista edistämistä. Tutkija kiinnittyy aineistoon ja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa aineistonsa kanssa, millä varmistetaan, että uusi teoria syntyy aineiston pohjalta. Glaser ja Strauss (1967) käyttävät sanaparia ”*fit and work*” (sopii ja toimii), jonka voi ymmärtää niin, että aineisto vahvistaa teorian ja oikeuttaa teorian olemassaolon sen syntymäkontekstissa niin, että teoria on myöhemmin testattavissa ja kehitettävissä edelleen. GT ei yleensä noudata muista tutkimusprosesseista poiketen loogista etenemisjärjestystä, vaan tutkimusdatan keruu, koodaus ja analyysi ovat jatkuvassa liikkeessä toisiaan täydentäen. Pyrkimyksenä on, että tutkija tarkastelee materiaalia etsien sieltä ilmiöitä ja käsitteitä, joiden varaan voidaan prosessin lopussa rakentaa uusi teoria. Tavoitteena on teorian muodostaminen, mutta olemassa olevat teoriat eivät saa pakottaa aineistoa vaan aineisto ikään kuin luo uutta teoriaa. (Glaser ja Strauss 1967, 41-43.)

Glaserin ja Straussin näkemykset erosivat toisistaan sen jälkeen, kun Strauss ja Corbin olivat julkaisseet teoksensa *Basics of Qualitative Research* vuonna 1990. Glaser kritisoi Straussin ja Corbinin lähestymistä laadullisen tutkimuksen paradigmaan ja korosti sitä, että GT ei tavoittele aineiston kuvailua vaan GT-metodologian arvo on sen kyvyssä tuottaa käsitteellinen katsaus tutkittavasta ilmiöstä (Holton 2008, 42-45). Kuitenkin myös Corbin ja Strauss (1990) tekevät eroa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. GT-prosessissa analyysi käynnistyy jo ensimmäisen aineiston keruun yhteydessä, eikä aineistoa kerätä ensin kokonaan ennen analyysin aloittamista niin kuin yleensä laadullisessa tutkimuksessa tehdään (Corbin ja Strauss 1990, 6). Glaser (1992) kuitenkin kritisoi Corbinin ja Straussin näkemystä siitä, että GT-prosessi lähtisi etukäteen päätetyistä kysymyksistä laadullisen tutkimuksen tapaan, sillä etukäteen asetetut rajatut kysymykset voivat johtaa siihen, että tutkija ei pääse havaitsemaan mikä on tutkittaville tärkeää tai mitä aineistosta itsestään käsitteinä nousee. GT on aineiston käsitteellistämistä eikä kuvaamista. (Glaser 1992,

4-44.) Glaser (2009) kirjoittaa kriittisessä artikkelissaan *Jargonizing: The use of the grounded theory vocabulary*, että GT-metodologiaan liittyvää sanastoa on käytetty väärin, kun se on omaksuttu laadullisen aineistoanalyysin (*qualitative data analysis* QDA) sanoitukseen. Jos GT käsitetään laadullisen aineistoanalyysin menetelmänä GT-metodologian alkuperäiset lähtökohdat hämärtyvät ja rapautuvat. (Glaser 2009, 1-2.)

Vuonna 2004 Glaser kirjoitti yhteistyössä Holtonin kanssa artikkelin, jossa he tarkentavat, että GT on vahvasti strukturoitu metodologia, jonka avulla aineistosta ilmeneviä käsitteitä jatkuvan vertailun kautta systemaattisesti yhdistelemällä tuotetaan induktiivisesti teoria jostain oleelliseksi koetusta aiheesta. Aineiston keruu ja analyysi muodostavat sellaisenaan yhtäaikaisen kokonaisvaltaisen prosessin, joka mahdollistaa käsitteellisen teorian syntyminen aineiston pohjalta. GT:n tuottama substantiivinen tai formaali teoria selittää aineistossa esiin nousevia toiminnan malleja käsitteiden avulla eikä GT tuota laajoja kuvauksia tai tarkkaa verifikaatiota toisin kuin laadullinen aineistoanalyysi (QDA) edellyttää. GT-metodologiaa ei tulekaan yhdistää tai sekoittaa QDA-metodologiaan, sillä molemmat ovat itsenäisiä metodologioita. GT menettää voimansa, mikäli siltä edellytetään QDA-metodologiaan liittyvää tarkkaa rakennetta ja työjärjestystä, rajattua aineistoa, täsmällisiä aineiston keruutapoja ja informanttien ”ääntä” kuvaavaa analyysia. (Glaser ja Holton 2004, 2-10.)

Holton ja Walsh (2016) tähdentävät sitä, että GT-tutkijan tulee ymmärtää käsitteellistämisen ja kuvailun ero. GT-tutkimus ei kuvaile tutkimuksen löydöksiä eikä tulkitse informanttien näkemyksiä vaan pyrkii aktiivisesti käsitteiden avulla ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. GT-tutkijan keskeinen työväline on käsitteellistäminen sekä käsitteiden ja näiden välisten suhteiden tarkastelu. GT-tutkimuksen vahvuutena ja tavoitteena on esittää käsitteiden avulla teoreettinen selitys tutkittavasta ilmiöstä. (Holton & Walsh 2016, 10.) Jatkuva vertailu voidaan jakaa neljään vaiheeseen, jolloin ensimmäiseksi toteutuu aineistosta havaittujen tapahtumien sijoittaminen vertailemalla kategorioihin. Toisena vaiheena toteutuu syntyneiden kategorioiden ominaisuuksien vertailu. Kolmannessa vaiheessa rajataan aineistoon pohjaava teoria, joka neljännessä vaiheessa kirjoitetaan ja kuvataan. (Holton & Walsh 2016, 35-36.) GT-analyysissa muodostuvat kategoriat ovat kuitenkin aina alustavia ja niitä voidaan muovata aineiston keruun edetessä. Datan keruu jatkuu, kunnes tutkija toteaa muodostuneen käsitteistön riittävän teorian muodostukseen eikä aineisto tuota enää uutta käsitteistöä. Tutkija etenee jatkuvan vertailun periaatteella niin, että hän voi lopulta päättää mitkä käsitteet ovat ansainneet paikkansa lopullisen teorian muodostuksessa, joten jatkuva vertailu varmistaa näin aineiston kannalta relevanttien käsitteiden erottautumisen yläkategorioiksi. (Holton & Walsh 2016, 36-37.)

GT on suoraviivainen metodologia, joka sellaisenaan johdattaa tutkijan tutkimuksen alun kenttätöystä aina teorian muodostukseen saakka. GT ei esitä faktista kuvausta aineistosta vaan hakee käsitteitä yhdistelemällä ydinkategorian, joka poh-

jalle hypoteesi muodostuu. Syntyvä teoria selittää aineistosta löytyviä toimintamalleja ja niihin vaikuttavia tekijöitä, mutta ei esitä niitä löydöksinä tai faktoina vaan käsitteellistä aineiston ja muodostaa käsitteistä teorian. (Glaser ja Holton 2004, 2-10.)

GT-prosessi tuo selkeän, joskin vaativan struktuurin, jolla aineistoon pohjaava tutkimus voidaan luotettavasti toteuttaa. GT-prosessi vapauttaa tutkijan tekemään oikeutta aineistolle samalla ohjaten pysyttelemään tiukasti ja tarkasti tutkimusintressissä. Yhtä lailla GT-prosessi tukee myös tutkijan positiota, sillä GT-prosessin huolellinen kuvaaminen, mikä kuuluu olennaisesti GT-tutkimukseen, lisää mielestäni tutkimuksen luotettavuutta. Glaserin ja Holtonin (2004) mukaan teorian kehittäminen aineiston pohjalta tarkoittaa sitä, että hypoteesit ja käsitteet syntyvät aineistosta, mutta niitä työestetään systemaattisesti eteenpäin koko tutkimuksen ajan. Prosessi vaatii tutkijalta teoreettisen herkkyyden kehittämistä. Tutkijan tulee omata mielenlaatu tai työote, jonka avulla hän voi pitää etäisyyttä analyysiin ja aineistoon, sietää ajoittaista turhautumista ja jopa taantumista pyrkiessään pitämään mielensä avoimena ja luottamaan siihen, että prosessi nostaa olennaiset käsitteet esiin aineistosta. Lisäksi tutkijalla tulee olla kyky monipuoliseen teoreettiseen oivallukseen, käsitteiden yhdistämiseen ja visualisointiin sekä kyky lopulta synnyttää teoria oivallusten kautta. (Glaser ja Holton 2004, 11.)

GT voidaan käsittää toisiinsa liittyvien käsitteiden havainnoinniksi ja tarkasteluksi niin, että aineistosta työestetään jatkuvan vertailun periaatteella muotoutuva teoreettinen koodi. GT-prosessissa tutkija muodostaa teoreettista tarkastelua aineistosta riippumatta tutkijan omasta katsantokannasta tai tulokulmasta. Termi *Grounded Theory* viittaa samaan aikaan sekä tutkimusprosessiin, että tutkimuksen tuloksena syntyvään teoreettiseen malliin. (Holton ja Walsh 2016, xii-xv.) GT-metodologian hyödyntäminen on lisääntynyt erityisesti 2000-luvun alun jälkeen. Esimerkiksi kun Pohjois-Amerikassa vuonna 2001 GT-tutkimukseen pohjaavia tutkimuksia julkaistiin noin 250 niin vuonna 2011 GT-tutkimusta oli hyödynnetty jo 1250 tutkimuksen metodologiana. Keskeisimmät tieteenalat, joissa GT-tutkimusta on tehty ovat lääketiede, sosiaalitieteet, hoitotiede, psykologia ja tietotekniikka. Holtonin ja Walshin vuonna 2016 tekemän selvityksen mukaan GT-tutkimusta on Pohjois-Amerikassa hyödynnetty jo yli kymmenellä tieteenalalla. (Holton ja Walsh 2016, 146-148.)

GT-lähestymistapaan perehtyminen toi tutkimukselleni metodologian ja asetti tutkijan työotteelle selkeän struktuurin. GT-metodologiaan liittyvä kirjallisuuden tarkastelu tuotti kuitenkin myös päänvaivaa, sillä välillä koin, että minun pitäisi jotenkin valita suuntaus Glaserin tai Straussin näkemysten välillä. Päädyin siihen, että nojaan Glaserin ja Straussin yhteisiin alkuperäisiin linjauksiin, ja tarkennan ohjeita GT-kirjallisuuden avulla prosessini edetessä siten, että etsin näkemyksiä, jotka tukevat omaa prosessiani riippumatta siitä kummasta ”leiristä” ne tavoitankin. Lähtökohtaisesti koin hyvänä Glaserin selkeän näkemyksen siitä, että lähdän etsi-

mään aineistosta informanttien tuottamia käsityksiä enkä pyri kuvaamaan aineistoa laadullisen tutkimuksen tapaan. Yhtä lailla Glaserin korostama erilaisten aineistojen hyödyntäminen ja aineiston käsitteiden jatkuvan vertailun avulla eteneminen näyttäytyi sopivana lähtökohtana työni tekemiseen. Toisaalta Straussin näkemys siitä, että edellisen aineiston analyysin tuottamat käsitteet voidaan hyödyntää seuraavan aineiston keruussa, tuntui myös toimivalta, sillä ensimmäisen aineistoni analyysin tuottamat käsitteet auttoivat hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä ja toisen aineiston keräämisen suunnittelua jo aivan työni alkuvaiheessa.

Tutkijan positiotani olen rakentanut lukemalla GT-metodologiaan liittyviä julkaisuja. Kuten edellä totean positioni toi tutkimustyöhöni haasteen, sillä tutkin lähestymistapaa, jota olen työryhmäni kanssa kehittänyt, ja johon olen tiimini kanssa myös informantit kouluttanut. Koulutus on suunnattu peruskoulujen henkilökunnan jäsenille ja osallistujina vuosien varrella on opettajien lisäksi ollut myös mm. rehtoreita, oppilashuoltohenkilöstöä sekä ohjaajia ja avustajia. Koulutuksen tavoitteena on tuottaa osallistujille tietotaitoa restoratiivisesta lähestymistavasta ja menetelmistä niin, että he voisivat siirtää nämä omaan työhönsä. GT-metodologia asettikin tutkimukselleni mielenkiintoisen haasteen. Glaser ja Strauss (1967) toteavat, että vaikka tutkimuksessa GT-tutkijan kyky luovaan teoreettisen mallin kehittämiseen on merkittävää, tulee lopulta tutkimuksen tuottaman teoreettisen mallin kuitenkin asettua siihen käytännön toimintaan ja kontekstiin, jossa teoriaa kehiteltiin (Glaser ja Strauss 1967, 6). Toisin sanoen teorian ja empirian tulee kohdata. Tutkimuksen tuloksena tuotettu teoreettinen malli lopulta punnitaan juuri käytännössä. Tämä teorian ja käytännön yhdistäminen on ollut yksi lähtökohta ja myös haaste, joka GT-metodologiassa on minua kiinnostanut ja osaltaan vaikuttanut myös tutkimukseni metodologian valintaan.

Tutkijapositioni vaikutti myös tutkimukseni metodologian valintaan. Olin pro gradu -työssäni perehtynyt laadullisen aineiston sisällön analyysiin ja tutkinut oppilaiden kokemaa oppimista koulujen vertaissovittelutoiminnassa. GT-metodologia toi laadullisen aineiston tutkimiseen itselleni toisen lähestymistavan ja positioni huomioiden katsoin, että GT tarkasti strukturoituna aineistoon pohjaavia käsitteitä hakevana ja kategorioiden avulla operoivana prosessina tukee objektiivista tutkijan työotetta. Pidin tärkeänä sitä GT-metodologian lähtökohtaa, jonka mukaan GT-tutkimus ei tavoittele aineiston empirian kuvaamista, vaan edellyttää irrouttamista aineiston empiriasta ja operoimista aineistoon pohjaavien käsitteiden ja näistä muodostettavien kategorioiden avulla niin, että tutkija lopulta esittää tulkinnan aineistosta GT-prosessin mukaisilla teoreettisilla malleilla, kuten Glaser ja Holton esittävät.

Tämän tutkimuksen informanttien ammatilliset positiot olen avannut tarkemmin luvussa 4. Vaikka tutkimukseen haastateltujen henkilöiden koulutusten päättymisestä oli jo useita vuosia, olen kuitenkin edelleen toiminnan kouluttaja, ja siten mieleltäni kiinnittynyt tietynlaiseen tieteelliseen ajatteluun tämän tematiikan suh-

teen. Kuten edellä totesin, pyrkimykseni löytää tutkijaposition, jossa voin tarkastella aineistoa mahdollisimman etäältä, johti myös osaltaan siihen, että valitsin tietoisesti GT-metodologian, sillä GT-analyysi ei kuvaa informantteja tai heidän toimintaansa sellaisenaan vaan pyrkii löytämään käsitteet, jotka informanttien tuottama aineisto sisältää (Glaser 1992, 4-44). Katsoin, että tämä käsitteellistäminen voisi toimia positioni huomioiden hyvin myös etäännyttäjänä, sillä GT-analyysissä käsitteiden jatkuvan vertailun perusteella muodostuvien kategorioiden avulla GT-tutkija etenee abstraktimmalle tasolle ja irrottautuu tarkastelemaan tutkimaansa ilmiötä teoreettisilla hahmotelmilla. Pidin tätä mahdollisuutta irrottautumiseen oman positioni vuoksi merkittävänä, kun tutkimukseni metodologiaa pohdittiin ja valittiin.

GT-tutkijan keskeinen tehtävä on etsiä aineistossa ilmeneviä käsitteitä, luoda kategorioita ja näitä jatkuvasti vertaillen tuottaa teoreettinen malli. GT-analyysissä löytyvien aineiston käsitteisiin pohjaavista alakategorioista muodostamieni yläkategorioiden avulla vastaan tutkimuksen alakysymyksiin ja luon niiden pohjalta substantiivisen eli paikallisen teorian, joka GT-metodologian mukaisesti on siirrettävissä myös muihin vastaaviin paikallisiin yhteisöihin, tässä tapauksessa peruskouluihin. Tutkimukseni pääkysymykseen vastaan lopulta muodostamalla aineiston GT-analyysissä nimeämäni ydinkategorian pohjalle formaalin eli yleisen teorian, joka GT-metodologian mukaisesti on verifioitavissa yleisemmin myös muussa kuin peruskoulukontekstissa, mikä on tämän tutkimuksen kehys.

GT-tutkimuksesta kirjoittaminen tuottaa omat haasteensa tutkijalle. Holton ja Glaser (2016) huomauttavat, että GT-prosessin toteuttaminen ja siitä kirjoittaminen eroavat toisistaan. He toteavat, että GT-tutkimusprosessista ja tuloksista kirjoittaminen kiinnittyy tavoitellun julkaisun luonteeseen. Monografian kirjoittamisessa tutkija hakee oman tieteenalansa tradition mukaista rakennetta. Artikkelia kirjoittaessaan tutkijan on huomioitava julkaisun luonne ja konteksti, ja sopeutettava oma teksti ja sen rakenne julkaisun kriteereihin. GT-tutkijan tulee huolehtia kaikissa tapauksissa siitä, että yleisö voi saada riittävästi ymmärrystä siitä, miten tutkija on onnistunut GT-metodologiaa noudattamaan. (Holton ja Walsh 2016, 134-137.)

Olen tässä luvussa esitellyt GT-metodologiaa peilaten sitä oman tutkimukseni lähtökohtiin ja intresseihin. Lisäksi olen kuvannut metodologian valintaan liittyviä näkökulmiani ja avannut tutkimuskysymykseni niitä GT-tutkimuksen prosessiin ja tavoitteisiin liittäen. Seuraavassa luvussa 4 tarkastelen tutkimusaineistoani ja sen keruun toteutusta. Luvussa 5 etenen GT-analyysin kuvaukseen ja luvussa 6 osoitan aineiston avulla kuinka muodostamieni yläkategorioiden käsitteet ansaitsevat paikkansa ja 7 avaan tutkimukseni tuloksia teoreettisen mallin avulla. Pyrin noudattamaan GT-tutkimuksen kulkua niin, että GT-tutkimuksen eri vaiheet ja niiden työstäminen ovat riittävästi havaittavissa samalla kun tuotan tulkintani aineistosta teoreettisten mallinnusten avulla.

4 Tutkimuksen aineisto ja aineiston keruun toteutus

GT-tutkimuksen lähtökohdan mukaisesti aineistoa kerätään sieltä, missä ilmiön oletetaan esiintyvän. Tutkimusaineistona toimii Suomen sovittelufoorumi ry:n VERSO-ohjelman *Sovitteleva ja restoratiivinen yhteisö* (RESTO) -koulutuksen saaneiden peruskoulun henkilökunnan jäsenten (N=37) tuottamat käsitykset restoratiivisesta lähestymisestä ja sovittelusta. Tutkimuksen ensimmäisenä aineistona toimii kahdenkymmenenneljän kyseiseen koulutukseen osallistuneen henkilön välitehtäväraportit. Tutkimuksen toinen aineisto koostuu vuosina 2013-2014 tehdyistä, vastaavan koulutuksen käyneiden kolmentoista peruskouluissa toimineen henkilön haastattelusta, kun heidän koulutuksestaan oli kulunut vuosi tai enemmän. Tutkimuksen pääpaino on tutkimuksen toisen aineiston eli peruskoulun henkilöstön haastatteluissa kerätyssä materiaalissa.

GT-tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä monin eri tavoin, mm. haastatteluin, havainnoimalla, hyödyntämällä valmiita dokumentteja ja tekstejä, videoita, lehtiaineistoja, kirjoja, nauhoitteita – kaikkea mikä voi valaista tutkittavaa aihetta (Corbin ja Strauss 1990, 3). Kun laadullisessa tutkimuksessa edetään yleensä ennalta rakennettua tutkimussuunnitelmaa noudattaen, on GT-tutkimuksessa tutkijan vallassa etsiä ja täydentää aineistoa tutkimuksen aikana. Aineisto voi olla luonteeltaan perustietoa, epätieteellistäkin aineistoa tai muulla tavoin hyväksi koettua dataa. Ihmiset ovat usein kiinnittyneet inhimilliseen ja yleistävään tapaan tarkastella asioita, mutta GT-prosessin tavoite on systemaattisesti terävöittää yleisiä käsitteitä. (Glaser ja Holton 2004, 12.) GT-tutkijan tulee aloittaa analyysi heti aineiston keruun alussa, sillä hän voi käyttää löytämiään käsitteitä suoraan jo seuraavassa aineistonkeruutilanteessa esimerkiksi haastattellessaan tai havainnoidessaan informanttejaan. Vaikka GT-prosessissa voidaan hyödyntää kaikenlaista dataa, haastatteluin kerätty aineisto on yleisintä. GT-tutkimuksessa haastatteluaineiston keruumenetelmät voidaan nähdä monin osin laadullisen tutkimusperinteen mukaisina, mutta GT-prosessissa haastateltavien valintaa määrittelee tutkittava ilmiö niin, että tarkoituksena ei ole tutkia informantteja sellaisinaan vaan näiden toimintaa, tapahtumia, käyttäytymismalleja, vuorovaikutusta, toiminnan vaikutuksia sekä olosuhteita, jotka tuovat poikkeuksia tai esteitä toimintaan (Corbin ja Strauss 1990, 6).

Tutkimuksen näkökulman valinta vaikuttaa myös haastatteluaineiston valintaan. Esimerkiksi jos halutaan tutkia yksittäistä ilmiötä, voidaan aineisto kerätä henkilöiltä, joilla on ilmiöstä kokemuksia tai toisaalta voidaan etsiä aineistoa vaikkapa median tuotoksista, jos ilmiötä on median piirissä tarkasteltu. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta otoksesta (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2009,

48-49) ja toisaalta täsmäryhmistä. Laadullisessa tutkimuksessa täsmäryhmillä ymmärretään tarkasti valittuja teeman asiantuntijoita tai henkilöitä, joiden mielipiteillä ja asenteilla on vaikutusta tarkasteltavaan ilmiöön. Täsmäryhmiä käytetään tavallisin silloin kuin tarkoituksena on kehitellä uusia ideoita tai paljastaa tarpeita tai kehittää uusi palveluja (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 62).

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään myös käsitettä fokusryhmä. Fokusryhmä (*focus group*) käsittää neljästä kahteentoista henkilöä, jotka keskustelevat fokusoidusta teemasta, jonka tutkija on asettanut. Sosiaalisen ja dialogisen luonteensa vuoksi fokusryhmähaastattelu voi tuoda keskusteluun monipuolista ja rikasta ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä, mutta yhtä lailla jotain voi jäädä kokonaan piiloon. Jokainen fokusryhmähaastattelun osallistuja tuo ryhmään oman sosiaalisen positionsa kautta omat tunteensa, uskomuksensa, kokemuksensa ja näkemyksensä, mitkä voivat suunnata muiden osallistujien ajatuksia ja ilmaisua. (Marková et al. 2007, 33-34.)

Tämä väitöstutkimus käynnistyi vuonna 2012 ja tutkimuksen ensimmäisenä aineistona hyödynnettiin vuosina 2010-2012 koulutuksen käyneiden osallistujien kirjallisia välitehtäväraportteja. Toisen aineiston keruu käynnistyi ensimmäisen aineiston analyysin jälkeen ja se kerättiin haastatteluina vuosina 2013 ja 2014 niiltä ao. koulutuksen käyneiltä henkilöiltä, joiden suostumus tutkimukseen osallistumisesta oli etukäteen varmistettu.

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto kerättiin henkilöiltä, joilla oletettiin olevan restoratiivisesta lähestymistavasta ja sovittelusta omakohtaista kokemusta ja näkemystä (vrt. ed. täsmäryhmät), mutta haastattelut noudattivat fokusryhmähaastattelun luonnetta. GT-tutkimuksessa fokusryhmähaastattelu voi tuottaa arvokasta dataa erityisesti, kun hahmotetaan mahdollista ydinkäsitettä ja, kun haastattelun kysymyksiä ei ennalta tiukasti rajata vaan keskustelu avataan mahdollisimman avoimella teeman esiin nostolla (Holton ja Walsh 2016, 59-60).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli etsiä GT-metodologian mukaisesti tutkittavaa ilmiötä sieltä missä sen oletettiin esiintyvän eli tutkimuksen teemaan liittyvän RESTO-koulutuksen saaneilta henkilöiltä. Ryhmähaastattelutilanteet rakentuivat fokusryhmähaastattelun mukaisesti niin, että tutkija asetti keskustelulle fokuksen, mutta teki tilaa osallistujien vapaalle keskustelulle ja reflektoinnille. Yhtä lailla yksilöhaastatteluissa tutkija tuki haastateltavan omaehtoista pohdintaa esittämättä tarkkoja tai tiukasti rajaavia kysymyksiä. Näin tavoiteltiin GT-metodologian mukaista monipuolisesti ilmiötä kuvaavaa materiaalia, josta GT-prosessin edetessä olisi löydettävissä mahdollisimman kattavasti ilmiötä avaavia käsitteitä.

Olen edellä perustellut tutkimusaineistoni keruutapoja GT-metodologiaan liittyvän kirjallisuuden avulla. Haastatteluasetelmaa peilasin myös laadullisen tutkimuksen yleisiin käytäntöihin, kuitenkin korostaen GT-metodologian itsenäisyyttä ja ilmiön tarkasteluun ja käsitteiden etsimiseen perustuvaa aineiston keruun lähtökohtaa, jota tämän GT-tutkimuksen aineiston keruussa noudatin. Tutkimuk-

seni ei noudata laadullisen aineistoanalyysin tavoitetta aineiston tai informanttien näkemysten kuvaamisesta vaan keskittyy selkeästi GT-metodologiaan perustuvaan aineistoon pohjaavien käsitteiden kautta muodostettavien teorioiden kehittelyyn. Seuraavaksi avaan tarkemmin tutkimukseni ensimmäisen aineiston ja sen keruun, jonka jälkeen tarkastelen tutkimuksen toista aineistoa ja sen keruuta tutkimuskirjallisuuteen tarkemmin peilaten.

4.1 Ensimmäinen aineisto

Tutkimuksen ensimmäisen aineiston kokoaminen käynnistyi vuonna 2012. Ensimmäiseksi aineistoksi koottiin RESTO-koulutuksen kouluttajien tallentamat marraskuussa 2010 – huhtikuussa 2012 koulutuksiin osallistuneiden väliraportit. Tällä aikavälillä toteutui neljä eri kurssia ja kurssin oli suorittanut yhteensä 50 osanottajaa Hämeen, Kainuun ja Lapin alueilta sekä pääkaupunkiseudulta. Osallistujat tulivat alakouluilta, yläkouluilta, yhtenäiskouluilta ja lukioista, joissa he toimivat joko rehtoreina (8), vararehtoreina (2), opettajina (38) tai opiskeluhuollonhenkilönä (1). Yksi osallistuja oli opettajaopiskelija. Yksi rehtoreista työskenteli kurssin ajan Opetushallituksessa. Useimmilla näistä kouluista on ollut käytössä koulujen vertaissovittelutoiminta ja osallistujat toimivat usein myös oppilaitoksensa vertaissovittelutoiminnan ohjaajina.

Luvussa 2.6 kuvaamani koulutusprosessin mukaisesti koulutukseen osallistujien toivottiin tuottavan kunkin lähijakson jälkeen lyhyitä raportteja niin sanottuina välitehtävinä. Välitehtävät sai tehdä joko yksilö- tai parityönä. Koulutusprosessi toteutui niin, että lähijaksolla opittuja uusia käsitteitä ja toimintoja kehoitettiin harjoittelemaan lähijaksojen välissä omassa koulussa ja/tai työyhteisössä. Osallistujien oivalluksella ja keskinäisellä reflektiolla on keskeinen sija ja osallistujien oma asiantuntemus oppimisyhteisöistään on merkityksellistä. Koulutusmenetelmin tuetaan osallistujien oivallusta ja reflektiossa liitetään oivallukset oman työn kontekstiin. Kokemukset kerättiin kirjallisina raportteina, joiden avulla seuraavalla lähijaksolla voitiin yhdessä reflektoiden jakaa kokemuksia ja oppimista.

Välitehtävien reflektointiin annettiin seuraavat ohjeet:

- Kuva minkä ryhmän kanssa työskentelit
- Kerro mitä restoratiivista menetelmää hyödynsit
- Kerro millaisesta tilanteesta oli kyse; oppiaine, muu tunti tai tilanne
- Kuva lyhyesti kuinka tilanteet toteutit
- Kerro ryhmältä saamasi välitön palaute
- Kerro oma reflektiosi kokemuksestasi

Kirjalliset välitehtävät palautettiin nimetyille kouluttajalle tai projektisihteerille, joka tallensi työt sovittuun tiedostokansioon ja tuotti niistä yhden Word-tiedoston poistaen kirjoittajien tunnistetiedot. Mikäli osallistuja ei ollut tuottanut kirjallista raporttia, saattoi hän esittää reflektionsa suullisesti lähijakson ohjelmaan kuuluvan reflektiokeskustelun aikana. Kaikilla kursseilla jäi osalta osallistujista reflektio joko kirjallisesti tai suullisesti joistain tehtävistä antamatta tai se tehtiin parityönä, jolloin toinen pareista toimi välitehtäväraportin kirjoittajana.

Tutkimuksen ensimmäinen aineisto muodostui lopulta välitehtäväraporteista, joita oli palautunut 24 henkilön kirjoittamina yhteensä 58 sivua. Raportin kirjoittajista 22 oli naisia ja 2 miehiä. Kirjoittajista 11 henkilöä työskenteli perusopetuksen alaluokilla ja 12 henkilöä perusopetuksen yläluokilla. Yksi kirjoittaja ei ilmaissut tietoa peruskoulun asteesta. Koulutuksiin osallistuneet kuvasivat yhteensä 78 toteutettua välitehtävää, joina raportoitui 33 puhepiiriä, 28 paripiiriä, 6 oivalluspiiriä ja 11 sovittelua. Olin ohjeistanut kouluttajiamme niin, että osallistujilta pyydettiin suullisesti systemaattisesti lupaa saada hyödyntää anonymiksi muutettuja tekstejä väitöstutkimuksessani kaikilta raportin palauttaneilta aina kurssin viimeisellä lähijaksolla. Kaikki raportin kirjoittaneet antoivat suullisesti luvan anonymien tekstien käyttöön.

Corbin ja Strauss (1990) esittävät, että tutkimusprojektin alussa tutkija luo esiymmärryksen ilmiöstä, jota hän on kiinnostunut tutkimaan, jotta tämän tiedon avulla voidaan valita sopivat tietolähteet – henkilöt, organisaatiot tai yhteisöt, joilta aineistoa kerätään. Ensimmäisen aineiston analyysi toimi omassa tutkimusprosessissani osaltaan tämän esiymmärryksen tuottajana ja vahvistajana, mutta tuotti myös käsitteitä, joita hyödynsin tutkimukseni toisen aineiston keruussa, kun haastattelurunkoja rakensin, kuten Corbin ja Strauss ehdottavat. (Corbin ja Strauss 1990, 6-8.)

4.2 Toinen aineisto

Ensimmäisestä aineistosta löytyneet käsitteet ohjasivat syventämään tutkimustani ja valitsin toisen aineiston keruutavaksi haastattelut, sillä katsoin, että ensimmäisen aineiston analyysi antoi hyvän pohjan haastattelukysymyksien hahmottamiseen sekä haastattelutavan pohdintaan. Toisen aineiston keruu ajoittui vuosille 2013 ja 2014. Toisen aineiston keruu osui mielenkiintoiseen ajankohtaan, sillä Suomessa oli käynnissä kansallisen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistus. Opetushallitus hyväksyi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. Näiden perusteiden mukainen paikallinen opetussuunnitelma otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Vuosiluokkien 7–9 osalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto määriteltiin tapahtuvaksi porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, luvussa 3.3., mainitaan ensikertaa myös sovittelu yhtenä toimintana, jota oppilaita tulee ohjata

harjoittelemaan (kts. luku 2.2). Pohdin tarkemmin tulosten tarkastelussa luvussa 6 sekä pohdinnassa luvussa 7, kuinka käynnissä ollut kasvatustieteellinen diskurssi näkyi haastatteluaineistossa ja heijastui tuloksiin.

Toisen aineiston keruu toteutui haastattelujen avulla. Yleisiä haastattelun käytännön toteuttamistapoja ovat yksilöhaastattelu ja ryhmähaastattelu, kuten olen lyhyesti tämän luvun johdannossa todennut. Toisen aineiston keruussa hyödynnettiin ryhmähaastatteluja sekä kolmen rehtorin ja yhden opettajan kohdalla yksilöhaastattelua. Tarkennan asetelmaa seuraavassa tämän tutkimuksen toteutuksen osalta. Ryhmähaastattelu voidaan nähdä keskusteluna, jossa vapaamuotoisessa keskustelussa osanottajat voivat kommentoida, tehdä huomioita ja tuottaa tietoa monipuolisesti tutkittavasta ilmiöstä vuorovaikutuksessa muiden ryhmään osallistuvien kanssa. Ryhmähaastattelu voi keskustelevalle luonteensa vuoksi rohkaista osallistujia näkökantojen ilmaisuun, mutta toisaalta haastattelijan on huolehdittava siitä, että joku tai jotkut osallistujat eivät dominoi keskustelua. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 61-63.) Katsoin, että ryhmähaastattelu voisi luoda asetelman, jossa haastattelijana olisin itse mahdollisimman vähän vaikuttamassa informanttien tuottamaan puheeseen, sillä ryhmässä informantit paremminkin tukisivat toistensa ajattelua ja reflektiota eikä tutkijan väliintuloilla olisi liian ohjaavaa vaikutusta.

Valintaani tuki myös ns. fokusryhmähaastattelun lähtökohta, jonka mukaan haastattelussa pyritään kokoamaan näkemyksiä, uskomuksia ja tietoa tarkoin valitulta osallistujaryhmältä. Tutkija asettaa keskustelulle fokuksen ja ryhmän jäsenet voidaan nähdä paremminkin sosiaaliseen tilanteeseen ja dialogiin osallistujina kuin haastateltavina, jolloin tutkijan tehtävä on tukea keskustelua kysymyksiin ja vinkeihin sekä rohkaista keskustelijoita tuomaan esiin myös toisistaan poikkeavia näkemyksiä. (Gavora 2015, 11-12.)

Vaikka ryhmähaastatteluihin osallistui vain 2-3 henkilöä kerrallaan, katson, että näissä haastatteluissa toteutin fokusryhmähaastattelun asetelmaa tukemalla osallistujien keskinäistä reflektiota keskustelun edetessä niin, että osallistujien menneet ja nykyiset kokemukset nousisivat muistiin ja tulisivat näkyville yhtä lailla kuin pohdinnat ja odotukset tulevaisuuden osalta tutkimani teeman kehityksessä. Makrová et al. (2007) esittävät, että fokusryhmien jäsenten jakaessa näkemyksiään keskustelu voi tuottaa uutta yhdessä jaettua ja yhteisesti ymmärrettyä tietoa tutkijan ulottuville. Tutkijan tulee olla tietoinen fokusryhmähaastattelun luoman sosiaalisen tilanteen merkityksestä osallistujien keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Fokusryhmähaastattelu voi sosiaalisen luonteensa vuoksi synnyttää esimerkiksi osallistujien välisen kohteliaisuuden aiheuttamaa konsensusta tai toisaalta tarvetta kärjistää näkemyseroja ja tuottaa näin vastakkainasettelua, mikä osaltaan ohjaa kertyvän aineiston luonnetta. (Makrová et al. 2007, 36-47.) Toteutin aineiston keruun kuitenkin useassa erillisessä ryhmähaastattelussa ja tarkoituksellisesti myös yksilöhaastatteluina, jolloin aineistoa kertyi toisaalta useassa erilaisessa sosiaalisessa tilanteessa ja vuorovaikutuksessa, jolloin aineistoja tarkastelemalla ja vertailemalla oli helpompi

huomioida keskustelun sosiaalisten nyanssien tuomia painotuksia. Ja toisaalta retorien yksilöhaastattelut tuottivat mahdollisuuden saada heidän positionsa kautta erilaista ryhmähaastattelusta poikkeavaa käsitteistöä esiin. GT-tutkimuksen tavoite on aineiston luonnehdinnan sijaan nostaa esiin monipuolisesti jatkuvan vertailun ja tiheän koodauksen avulla ilmiöön liittyviä käsitteitä, mitä usean eri ryhmähaastattelun ja yksilöhaastattelun hyödyntäminen aineiston keruussa mielestäni hyvin tuki.

Vertailun vuoksi voidaan todeta, että en ryhmä- tai yksilöhaastatteluissa toteuttanut esimerkiksi Kvalen (2006) näkemystä siitä, että haastattelijan tehtävä on ohjata hyvin valmistelluin tarkoin kysymyksin tilannetta niin, että keskustelu pysyy yhden-suuntaisena, jossa haastattelija kysyy ja haastateltava vastaa (Kvale 2006, 480-500). Vastoin tätä Kvalen esittämää lähtökohtaa tutkijan monopolista ja hierarkkisesta keskusteluasetelmasta, haastatteluissani tavoittelin fokusryhmähaastatteluille luonteenomaista avointa ja rentoa tilannetta, jossa keskusteluun osallistujat antamassani aiheen viitekehyksessä tuottavat mahdollisimman monipuolisesti puhetta ja siten myös käsitteistöä, jonka varaan GT-analyysini voi rakentua.

Haastateltavien valinnan lähtökohtana pidin sitä, että haastateltavan RESTO-koulutuksesta tuli olla kulunut jo aikaa, jotta haastatteluun osallistujalla olisi jo kokemusta restoratiivisen lähestymistavan siirtämisestä omaan työhön ja työyhteisöön. Corbin ja Strauss (1990) toteavat, että GT-tutkimuksessa ilmiön, ei henkilöiden, edustavuus on olennaista. Tavoite on luoda teoreettista selitystä ilmiölle tarkastelemalla, miten ilmiö näyttäytyy toiminnassa tai vuorovaikutuksessa tai miten se vaikuttaa. (Corbin ja Strauss 1990, 7.) Tutkimusasetelmani tavoite ei ole ollut tehdä vertailua informanttien näkemysten, kokemusten tai toimintatapojen välillä vaan pyrkiä löytämään ja käsitteellistämään tutkimusintressissäni oleva ilmiö, joten aineiston keruun lähtökohtana oli nimenomaan kerätä aineisto sieltä missä ilmiö esiintyy. Lisäksi positioni vuoksi pidin tärkeänä sitä, että en ole ollut koulutuksen jälkeen yhteistyössä haastateltavien henkilöiden kanssa enkä mitenkään sidoksissa heidän kouluyhteisöihinsä. Haastateltaviksi hain sellaisia koulutuksemme käyneitä henkilöitä, joiden koulutuksen päättymisestä oli kulunut vuosi tai pidempi aika. Näin pyrin varmistamaan sen, että koulutuksen tietotaito oli mahdollisesti siirtynyt jo käytäntöön, jos oli. Toisaalta aikaväli tuotti mielestäni riittävän välimatkan informantteihin siinäkin tapauksessa, jos olin itse ollut yksi heidän koulutuksensa kouluttajista.

Ensimmäinen RESTO-koulutus käynnistyi joulukuussa 2010, kuten ensimmäisen aineiston keruun kuvauksessa totesin, ja kevätlukukauden 2013 loppuun mennessä koulutuksiin oli osallistunut yhteensä 105 henkilöä eri puolilla Suomea. Haastateltavien valintaan vaikutti paitsi koulutuksen suorittaminen myös keskusteluni VERSO-ohjelman työtiin jäsenten kanssa. Keskusteluissa sain näkemystä siitä, kuinka aktiivisesti osallistujat olivat koulutuksen aikana koulutuksen lähipäivien välissä tietotaitoa omaan työhönsä siirtäneet. Koulutusten osallistujalistan ja työtiin välittämän tiedon avulla ryhdyin listan mukaisesti tarkastamaan henkilöiden

nykyisiä yhteystietoja ja yhteystiedot löytäessäni otin henkilöön puhelimella henkilökohtaisesti yhteyttä. Huomioin tietoisesti yhteydenotoissani myös maantieteellisen jakauman eli etsin osallistujalistalta henkilöitä eri puolilta Suomea.

Olin keväällä 2013 yhteydessä puhelimitse 17 koulutukseen osallistuneeseen henkilöön ja kysyin heiltä alustavasti halukkuutta osallistua tutkimukseen. Halukkuutta kysyessäni tiedustelin sitä, kuinka aktiivisesti he itse kokivat restoratiivisia menetelmiä käyttävänsä omassa työssään. Koska tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella sitä, miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee, tavoitteeni oli kerätä aineisto henkilöiltä, jotka kokivat itse, että he olivat siirtäneet restoratiivisen lähestymistavan omaan työkuvaansa. Tutkimukseni informanteiksi valikoitui siten restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun aktiiviset hyödyntäjät, sillä näin pyrin keräämään aineiston sieltä missä ilmiö oletettavasti myös ilmeni, kuten Corbin ja Strauss kehottavat (Corbin ja Strauss 1990,7).

Kun tiedustelun ja 17 eri puhelinkeskustelun tuloksena tutkimuksen haastateltaviksi oli suostunut 15 henkilöä, en tässä vaiheessa jatkanut enempää haastateltavien kyselemistä. GT-tutkimuksessa aineistoa kerätään valikoidusti aina siihen saakka, kunnes tutkija on saanut riittävästi materiaalia etsimiensä ja löytämiensä käsitteiden ja kategorisoinnin avuksi (Glaser ja Holton 2004, 15). Lähtökohtanani oli toteuttaa haastatteluja halukkaan joukon kanssa tarkastellen kuitenkin ns. saturaation eli kylläntymisen muodostumista. Mikäli aineistoa ei kertyisi riittävästi tämän joukon haastatteluissa, jatkaisin haastateltavien kyselemistä. Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että kylläntymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään eikä näytä tuottavan tutkimuksen kannalta enää olennaista tietoa. Vaikka tutkimuskirjallisuudessa esitetään, että kylläntymiseen riittäisi noin 15 vastausta, kokemusten mukaan kylläntymispisteet vaihtelevat. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 87-88.)

GT-tutkimuksessa teorian rakentaminen haastatteluaineistosta on yleistä ja aineiston keruussa noudatetaan usein saturaation periaatetta, kunnes aineisto ei enää tarjoa uutta kehitteillä olevaan teoriaan. Aineiston lisääntymisen myötä aiheesta opitaan lisää, jolloin voidaan kehittää alustavaa teorian muotoilua, mutta lopulta saturaation periaatteen avulla voidaan todeta, milloin teorian rakentamiseen on kertynyt riittävästi materiaalia. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2009, 38.) GT-tutkimuskirjallisuudessa puhutaan ns. teoreettisesta saturaatiosta. GT-metodologian mukaisesti aineiston analyysi tulee aloittaa heti kun aineistoa on kertynyt. GT-analyysissa jatkuvan vertailun periaate tuottaa käsitteistön, jonka varaan teoreettinen malli rakentuu. GT-tutkimuksessa teoreettisella saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että aineiston keruuta tulee jatkaa, kunnes tutkija havaitsee, että uusia käsitteitä ei enää muodostu. (Holton ja Walsh 2016, 35.)

Ensimmäiset haastattelut tein syksyllä 2013 ja aloitin GT-analyysin mukaisen aineiston koodaamisen. Jatkoin haastatteluja keväällä 2014, koska totesin tarpeelliseksi saada vielä lisämateriaalia ja vahvistusta hahmottamiini käsitteisiin. Lisäksi ha-

lusin tarkistaa tuottaako lisämateriaali vielä uusia käsitteitä teorian muodostukseen. Kahdeksan haastattelutilanteen, joihin osallistui yhteensä 15 henkilöä, jälkeen koin, että kylläntyminen saavutettiin eikä lisämateriaalia enää tarvittu.

Kaikki tutkimuksen haastatteluun suostuneet kertoivat toteuttaneensa restoratiivisia menetelmiä ja sovittelua omassa yhteisössään lyhyimmillään noin vuoden ja pisimmillään yli 3 vuoden ajan. Haastatteluun suostuneista 15 henkilöstä 13 toimi peruskoulussa ja 2 toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Kaikkien haastatteluvaiheiden kouluilla oli ollut VERSO-ohjelman mukainen vertaissovittelutoiminta käytössä jo ennen haastatteluvaiheiden osallistumista RESTO-koulutukseen. Lisäksi kaikki haastatteluun suostuneet olivat myös toimineet vertaissovittelutoiminnan ohjaajina ennen koulutusta, joten kaikilla oli jo käytännön tuntumaa sovitteluun myös oppilaiden vertaissovittelutoiminnan kautta.

Aineistokeruun aikatauluista sovittiin koulujen kanssa niin, että haastattelut toteutuivat koulujen tiloissa syksyn 2013 ja kevään 2014 aikana. Tutkimusluvut pyydettiin jokaisen koulun johdolta erikseen sen jälkeen, kun oli varmistettu informantin halukkuudesta osallistua tutkimukseen (kts. liite 1.). Tutkimuslupapyyntöissä kerrottiin mihin kerättyä aineistoa käytetään ja erityisesti mainittiin anonymiteetti ja luottamuksellisuus sekä se, että haastatteluissa ei kerätä mitään henkilön yksityiselämään, yksityispersoonaan tai perheeseen liittyvää tietoa. Lopulta haastatteluihin osallistui kolme peruskoulun rehtoria, viisi perusopetuksen yläkoulun opettajaa, neljä perusopetuksen alakoulun opettajaa ja yksi opiskeluhoollon henkilö sekä kaksi toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opettajaa. Tarkastellessani haastattelujen tuottamaa litteroitua materiaalia, rajasin kuitenkin ammatillisten opettajien tuottaman aineiston osan tästä tutkimuksesta pois, kuten myöhemmin selitän.

Haastattelukysymysten laadinnassa hyödynsin ensimmäisen aineiston käsitteitä kuten Corbin ja Strauss ehdottavat. Avaan alaluvussa 5.1 tarkemmin ensimmäisen aineiston analyysissä löytyneitä käsitteitä, mutta kuvaan seuraavaksi lyhyesti miten ensimmäisestä aineistosta nousseet käsitteet vaikuttivat toisen aineiston keruun haastattelukysymysten laadintaan. Ensimmäisestä aineistosta nousseet käsitteet osallistuminen, opettaminen ja oppiminen ohjasivat kysymään opettajan työstä ja menetelmistä. Käsitteet tasa-arvoisuudesta, kuuntelusta sekä opettajan roolista hahmottivat kysymään restoratiivisuuden ilmiöstä sinänsä ja siitä, mitä restoratiivisuus merkitsee ja miten se käsitellään tai mihin kasvatuskentän diskurssiin restoratiivisuus kiinnittyy. Käsitteet oppilaiden ja kollegoiden asenteista, ilmapiiristä sekä koulun tilasta ja ajasta ohjasivat kysymään restoratiivisen oppimisyhteisön toteutumisesta ja sen edellytyksistä. Huolehtiakseni siitä, että kysymykset eivät olleet liian tiukasti rajattuja juuri ensimmäisen aineiston nostamiin käsitteisiin, pyrin muotoilemaan kysymykset laajemmiksi niin, että en suoraan käyttänyt ensimmäisen aineiston käsitteitä kysymyksissä sellaisenaan (kts. liite 2.).

Rehtorien haastatteluista kaksi toteutui rehtorien kanssa kasvotusten ja yksi haastattelu internetissä Skype-ohjelman välityksellä. Opettajien ja opiskeluhuollon henkilön haastattelut toteutuivat viidessä eri ryhmässä. Yhden opettajan haastattelu toteutui lopulta yksilöhaastatteluna aikataulusyistä. Muut haastateltiin ryhmissä. Neljässä ryhmässä oli kaksi henkilöä ja yhdessä ryhmässä oli kolme henkilöä. Yksi näistä ryhmähaastatteluista toteutui tietokoneyhteydessä Skypen välityksellä. Haastattelutilanteen alussa kertosin aselman ja vastasin mahdollisiin haastattelun kulkuun liittyviin kysymyksiin. Alkukeskustelussa varmistin myös sen, että informantit osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja että he pitivät tutkimukseni teemaa ja tavoitteita motivoivina. Päädyin toteuttamaan haastattelut mahdollisimman avoimesti niin, että jaoin haastattelutilanteessa osallistujille paperilla haastattelurungon teemat ja annoin heidän vapaasti valita miten, missä järjestyksessä ja miten pitkään he kysymyksistä keskustelivat. Näin katsoin tukevani fokusryhmähaastattelun lähtökohtia ja välttäväni aktiivisen kysyjän roolin mahdollisesti tuoman sudenkuopan eli johdattelevien lisäkysymysten asettelun.

Glaser ja Holton (2004, 7) toteavat, että GT-tutkija antaa haastateltavien purkaa aiheita pyrkien välttämään puheen suodattamista etukäteen asetetuilla hypoteeseilla tai tavoitteilla. Tämän ymmärsin haastattelukysymysten muotoilussa niin, että pyrin herättämään restoratiivisuuden aiheena esiin, mutta en määritellyt kysymysten kautta sitä mitä tiettyjä käsitteitä esiymmärrykseni kautta liitän restoratiiviseen lähestymistapaan vaan tavoitteenani oli ensimmäisen aineiston käsitteitä hyödyntäen kiinnittää restoratiivisuuden teema informanttien arkeen eikä esimerkiksi aiheen aiempiin tutkimustuloksiin tai diskurssiin. Näin tavoittelin tutkijana Glaserin ja Holtonin esittämää asetelmaa, jossa tutkija voi löytää informanttien keskeiset puheen- ja huolenaiheet sekä mahdolliset ratkaisut näihin (Glaser ja Holton 2004, 7).

Haastattelunauhoitteet siirsin ulkopuolisen litteroijan (Tutkimustie Oy) työstettäväksi, joten en itse avannut haastatteluaineistoa ennen kuin se oli litteroitu. Haastattelujen jälkeen luettuani litteroidun aineiston, rajasin vielä aineistoani niin, että jätin toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen henkilökunnan haastattelut aineistosta pois, sillä katsoin tärkeäksi ja riittäväksi pitää tutkimuksen fokus tässä tutkimuksessa peruskoulukontekstissa. Keskeinen lähtökohta rajaukseen oli siinä, että peruskouluilla on yhtenäinen perusopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuslaki, jotka antavat peruskoulun toiminnalle selkeät yhtenäiset raamit, jotka poikkeavat osin toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opetussuunnitelmista ja kehyksistä.

Taulukko 3 Toisen aineiston informantit sekä RESTO-koulutuksen ja haastattelujen ajankohdat

Informantti	Ammatti-nimike	Sukupuoli	Kouluaste	Informantin RESTO-koulutukseen osallistumisvuosi	Haastattelun ajankohta
1	rehtori	nainen	alakoulu	2010/2011	09/2013
2	opettaja	nainen	alakoulu	2010/2011	09/2013
3	opettaja	mies	alakoulu	2010/2011	09/2013
4	rehtori	nainen	yläkoulu	2010/2011	04/2014
5	opettaja	nainen	yläkoulu	2013	04/2014
6	opettaja	mies	yläkoulu	2013	04/2014
7	opettaja	nainen	yläkoulu	2012/2013	05/2014
8	opettaja	nainen	yläkoulu	2012/2013	05/2014
9	opettaja	nainen	yläkoulu	2012/2013	05/2014
10	opettaja	nainen	alakoulu	2012	05/2014
11	rehtori	nainen	yläkoulu	2011	05/2014
12	opettaja	nainen	yläkoulu	2011	05/2014
13	opiskeluh. hlö	mies	yläkoulu	2011	05/2014

Taulukko 3 kuvaa toisen aineiston informantteja. Kevään 2013 loppuun mennessä RESTO-koulutukseen oli osallistunut yhteensä 147 henkilöä. Tästä joukosta tutkimuksen toisen aineiston otannaksi muodostui yhteensä 13 peruskoulussa toimineen ammattihenkilön haastattelut niin, että informantteina toimi 3 rehtoria, 9 opettajaa ja yksi opiskeluhuollon henkilö. Näistä kolme henkilöä on miehiä ja 10 naisia. Rehtoreista 2 toimi perusopetuksen yläkoulussa ja 1 perusopetuksen alakoulussa. Opettajista 6 oli yläkoulun opettajia ja 3 toimi alakoulussa. Opiskeluhuollon henkilö toimi yläkoulussa. Neljä haastateltua oli osallistunut koulutukseen, joka käynnistyi vuonna 2010 ja päättyi vuoden 2011 puolella. Kolme informanttia oli osallistunut vuonna 2011 toteutuneeseen koulutukseen, yksi vuonna 2012 toteutuneeseen koulutukseen ja kolme koulutukseen, joka alkoi vuonna 2012 ja päättyi vuoden 2013 puolella. Kaksi haastateltavaa oli osallistunut koulutukseen, joka toteutui vuonna 2013 päättyen syyskuussa 2013. Maantieteellisesti tarkasteltuna toisen aineiston haastatelluista 4 henkilöä toimi virassa Uudenmaan alueella, 6 Hämeessä ja 3 henkilöä Kainuun alueella.

Taulukko 4 Toisen aineiston haastattelut, informantit ja kestot

Haastattelutilanne	Informantit (suluissa edellisen taulukon 5. informanttiin liittyvä järjestysnumero)	Haastattelun kesto (haastattelut yhteensä 6 h 2 min)
Yksilöhaastattelu 1	Rehtori (1)	42 min
Yksilöhaastattelu 2	Rehtori (4)	38 min
Yksilöhaastattelu 3	Rehtori (11)	44 min
Yksilöhaastattelu 4	Opettaja (10)	56 min
Ryhmähaastattelu 1	Kaksi opettajaa (2 ja 3)	40 min
Ryhmähaastattelu 2	Kaksi opettajaa (5 ja 6)	47 min
Ryhmähaastattelu 3	Kolme opettajaa (7, 8, ja 9)	48 min
Ryhmähaastattelu 4	Opettaja (12) ja opiskeluh.hlö (13)	47 min

Taulukko 4 kuvaa toteutuneita haastatteluja. Toinen aineisto kertyi lopulta kahdeksan eri haastattelun tuloksena niin, että neljä haastattelua oli yksilöhaastatteluja ja neljä ryhmähaastatteluja. Nauhoitin haastattelut paikan päällä nauhurilla muiden osalta mutta kolmas yksilöhaastattelu ja neljäs ryhmähaastattelu toteutuivat Skype-ohjelman välityksellä niin, että ohjelma nauhoitti puheen suoraan tiedostoksi. Nauhoitteina haastatteluaineistoa kertyi 6 tuntia ja 2 minuuttia, josta litteroitua aineistoa kertyi lopulta 145 sivua (fontti Verdana 11, riviväli 1,5).

Internetin välityksellä toteutuneissa haastatteluissa näkyivät tekniset järjestelyt ja yhteyksien ottamisen ja katkeamisen haasteet niin, että haastattelijan puhetta oli teksteissä enemmän kuin kasvokkain tapahtuneissa haastatteluissa. Kaikissa haastatteluissa noudatettiin kuitenkin avointa lähtökohtaa, jossa haastateltavat itse valitsivat haastattelurungosta kysymykset haluamassaan järjestyksessä. Haastattelut muotoutuivat näin enemmänkin keskusteluiksi kuin varsinaisiksi haastatteluiksi, jossa haastattelija esittää kysymyksen toisensa perään. Keskusteluissa sivuttiin usein monia teemoja sekä esitettyyn haastattelurunkoon liittyen, että sen ohi, sen mukaisesti, mihin suuntaan haastateltavat itse puhettaan kuljettivat.

Haastattelun aikana tehtäväni olikin todeta keskustellut teemat ja vain ohjata haastattelukysymyksiin viitaten keskustelemaan sellaisesta tutkimuskysymyksestäni teemasta, joka puheessa ei ollut vielä noussut esiin. Koin haastattelutilanteet välittömiksi ja informanttien puheen avoimeksi, mutta internetin välityksellä toteutuneista haastatteluista jäin kaipaamaan kasvotusten toteutuneiden tilanteiden luontevuutta, sillä tekniset tekijät ja toisaalta vain ruudun kautta näkeminen pitivät vuorovaikutuksessa yllä etäisyyden tuntua. Jännitettä toi myös epävarmuus liittyen tekniikan toimimiseen ja ehkä tämän vuoksi syntyi osittain tiedostamatonta tarvetta pyrkiä lyhyeen ilmaisuun, mikä näkyy myös litteroidussa aineistossa.

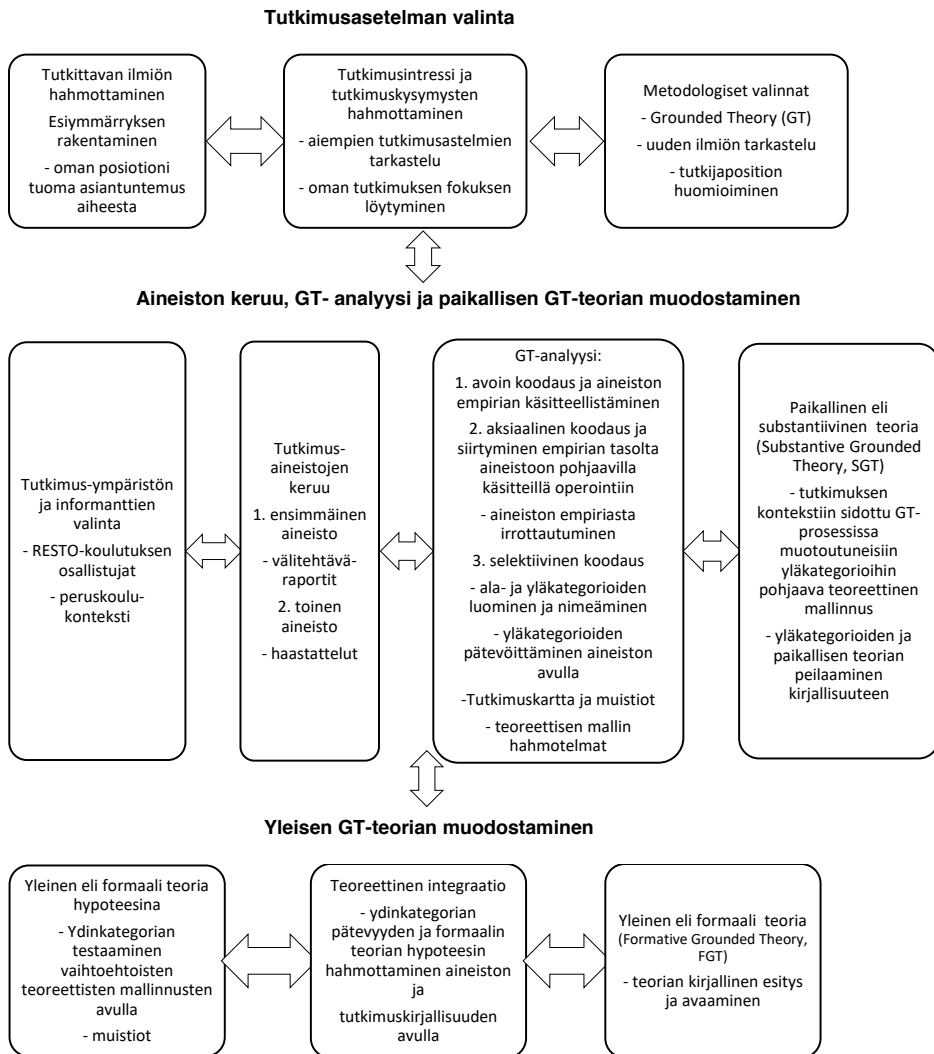
Olen tässä luvussa kuvannut aineistoni ja aineiston keruun toteutuksen. Seuraavaksi tarkastelen GT-metodologialla toteutettua aineiston analyysia tarkasti GT-prosessia noudattaen. Olen tutkimukseni raportin rakentanut ja jäsennellyt siten, että se noudattaa GT-tutkimuksen prosessia siten kuin sen seuraavan luvun 5 johdannossa kuvaan.

5 Tutkimusprosessi ja aineiston GT-analyysi

Glaserin ja Straussin mukaan Grounded theory -metodologia on kehitetty teorian tuottamiseen laadullisesta aineistosta. Keskeinen metodi aineistopohjaisen teorian löytämisessä on *jatkuvan vertailun menetelmä*, joka on suunniteltu auttamaan luovaa teorian muodostamista. Glaser ja Strauss kuvaavat GT - analyysia nelivaiheisena prosessina: (1) Jokaiseen kategoriaan sopivien tapausten vertailu; (2) kategorioiden ja niiden ominaisuuksien integrointi; (3) teorian rajojen määrittäminen; (4) teorian kirjoittaminen. (Glaser ja Strauss 1967, 1-3, 101–115.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) huomauttavat, että GT-analyysin vaiheita ei pidä ymmärtää yksioikoiseksi tai mekaaniseksi prosessiksi, vaan analyysin vaiheet voidaan nähdä erilaisina tapoina käsitellä tekstuaalista aineistoa. GT-tutkija liikkuu edestakaisin vaiheiden välissä aineistoon jatkuvasti pohjaten ja tiivistää aineiston vaihe vaiheelta yksittäisistä havainnoista ja empiriasta kohti teoreettista käsitteellistämistä ja teoreettisen mallin luomista. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2009, 38-40.)

Hämäläinen (2018) on toteuttanut väitöstyönsä GT-metodologialla. Hän on osallistunut Glaserin luennoille ja myöhemmin myös luennoinut Suomessa klassisen GT-metodologian lähtökohdista ja toteutuksesta. Valaisen Hämäläisen luentoaineiston pohjalta GT-tutkimuksen etenemistä ja samalla myös tämän väitöskirjan tekstin jäsentelyn rakennetta tästä eteenpäin. Hämäläisen (2018) mukaan GT-prosessissa voidaan erottaa 8 vaihetta. Ensimmäisenä vaiheena toteutuu aineiston keruu, jonka jälkeen aloitetaan välitön aineiston avoin koodaus, vaikka aineiston keruuta edelleen jatketaan. Muistioiden tekeminen jo alusta alkaen on tärkeä osa GT-tutkimusta. Avoimen ja aksiaalisen koodauksen jälkeen toteutuu selektiivinen koodaus ja teorian hahmottaminen käynnistyy. Selektiivisessä koodauksessa edetään teoreettisten koodien yhdistämiseen ja järjestelyyn, jonka jälkeen kuvataan ensimmäinen luonnos syntyvästä teoriasta. Tämän jälkeen tarkastellaan aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja pelataan teoreettista hahmotelmaa kirjallisuuteen. Viimeisinä vaiheina on teoreettisen mallin viimeistely ja tutkimusraportin kirjoittaminen ja julkaisu. (Hämäläinen 2018, luentomateriaali).

Havainnollistan seuraavalla kuviolla 5 tutkimukseni GT-prosessin vaiheet.



Kuvio 5 GT-tutkimusprosessini vaiheet ja eteneminen

Kuviossa 5 kuvaan tutkimukseni vaihteita ja etenemistä. Kuvion tavoite on selkeyttää tutkimuksen vaihteita, vaikkakin pelkistetysti, sillä GT-tutkimus ei noudata loogista etenemisjärjestystä samalla tavalla kuten laadullinen tutkimus yleensä tekee. Siksi kuviossa nuolet ovat kaksisuuntaisia.

GT-prosessissa aineiston analyysi alkaa välittömästi, kun aineistoa on kerätty. Aineiston karttuessa tutkija luo kokonaiskuvaa tutkimuksensa teemasta suhteessa kertyvään aineistoon. Tarkastelun tuloksena tutkija ohjautuu keräämään lisäaineistoa

tarpeen mukaan. (Corbin ja Strauss 1990, 6-12). Aineistoa analysoidaan GT-tutkimuksen mukaisesti käsitteitä havaiten ja vertaillen kunnes uusi käsitteitä ei enää havaita ja kategoriat saadaan tarkoituksenmukaisesti tuotettua niin, että kategoriat oikeuttavat aineiston avulla itsensä eikä enempää materiaalia enää tarvita (Holton ja Walsh 2016, 35-37). Tämä asetelma toteutui myös omassa GT-prosessissani. Ensimmäisen aineiston analyysi herätti kysymyksiä ja ohjasi keräämään lisää materiaalia haastatteluin. Ensimmäisten haastattelujen aineiston analyysin kautta hahmottui kuva siitä mistä aineisto näyttää puhuvan, mikä puolestaan johti haastattelujen jatkamiseen, kunnes kylläntymispiste täyttyi.

Glaser ja Holton (2004) rohkaisevat tutkijaa ja toteavat, että hyvä GT-analyysi alkaa datan keräämisellä, koodauksella ja analyysillä. Alkua ei pidä rajoittaa etukäteen tehdyllä ongelmanasettelulla, metodin luvuilla tai kirjallisuuskatsauksilla vaan fokuksen tulee olla välittömässä vertailevassa käsitteellistämisessä. Paras tapa toteuttaa GT-metodologiaa on vain tehdä sitä. (Glaser ja Holton 2004, 11.) GT-analyysini käynnistyi aineiston avoimella koodaamisella, jossa jatkuvan vertailun menetelmällä nostetaan esiin käsitteet, joista informantit puhuvat. Avoin koodaustyö eteni osin yhtä aikaa haastattelujen toteuttamisen kanssa. Kun koko aineisto oli avoimella koodauksella kartoitettu, pääsin GT-analyysissä eteenpäin aksiaaliseen ja selektiiviseen koodaukseen. Kun siirrytään analyysissä aksiaaliseen koodaukseen, jossa löytyneistä käsitteistä muodostetaan alakategorioita, irrottaudutaan samalla aineiston empirias- ta operoimaan muodostuneilla kategorioilla edeten yläkategorioiden muodostamisesta ydinkategorian hahmottamiseen teoreettisen mallin avulla. Corbin ja Strauss (1990) toteavat, että työssä tarvitaan luovutusta, jotta kategoriat voidaan osuvasti nimetä. Kyse on tieteen ja luovuuden tasapainottelusta, johon GT-tekniikat tuovat kurinalaisuuden. Prosessi edellyttää tiettyjen ohjeiden ja vaiheiden tarkkaa noudattamista, jotta GT-prosessi ja teorian muodostus pääsee oikealla tavalla toteumaan. Noudattamalla GT-prosessin ohjeistusta tutkija voi varmistaa prosessin etenemisen ja analyysin tapahtuvan tarkasti aineistosta johdettuna. (Corbin ja Strauss 1990, 6-12.) Seuraavissa alaluvuissa kuvaan yksityiskohtaisesti GT-analyysini vaiheet.

5.1 Ensimmäisen aineiston analyysi ja muodostuneet käsitteet

Oman GT-prosessini katson alkaneen vuonna 2012, kun tarkastelin ja tein analyysia tutkimukseni ensimmäisestä aineistosta eli RESTO-koulutukseen osallistuneiden koulutusprosessiin kuuluvien välitehtävien sisällöstä. Ensimmäisen aineiston koodaus ja analyysi toimi sisään ajajana tutkimukseni tematiikkaan ja herätti kiinnostuksen lähteä tutkimaan osallistujien nostamia käsitteitä tarkemmin. Oheinen taulukko 5 kuvaa ensimmäisestä aineistosta nousseita käsitteitä.

Taulukko 5 Ensimmäisen aineiston alkuperäisilmaisut ja analyysissa muodostuneet käsitteet

Esimerkkejä aineiston alkuperäisilmaisista	Yhdistävä käsite
oppilaat aktiivisesti mukana kaikki osallistuiivat työskentelyyn kieltäytymistä ei esiintynyt kaikki esiintyivät rohkeasti eikä vieraampi kaverikaan haitannut pojilla oli vaikeuksia omaksua uusi työskentelytapa ja omilla vuoroillaan antoivat pellevastauksia vaikeaa, omituista, aika sekavaa ei saanut olla rauhassa piti puhua ja osallistua	Osallistuminen
jokainen sai sanoa oman asiansa myös hiljaisilla mahdollisuus puhua arimmatkin sanoivat mielipiteensä äänekkäät pojat osasivat jopa olla hiljaa luokan hiljaiset tytöt saivat puheenvuoron ja äänensä kuuluviin me opettajatkin olimme mukana samalla tasolla heidän kanssaan myös minä (opettaja) vastasin samoihin kysymyksiin omalla vuorollani Luokanvalvoja koki pääsevänsä myös itse sanomaan mielipiteensä rauhassa.	Tasa-arvoisuus
uskaltavat turvallisessa seurassa harjoitella mielipiteen kertomista mukava tunnelma nauru raikui valtoimenaan luokassa oppilaat lähtivät hyvillä mielin välitunnille oppilaat itsekin olivat mielissään, kun saivat sanottua mielipiteensä innostuminen-onnistuminen-innostuminen yleinen ilmapiiri oli positiivinen syntyi positiivinen ja välittävä ilmapiiri	Ilmapiiri
toiset kuuntelevat ja keskittyvät toisten sanomiseen toisten kuuntelemisen taitoa ja muut kuuntelivat ja kuunnella toisten perusteluja tunsivat tulleen kuulluiksi en tajunnutkaan miten vaikeaa on kuunnella oppilaat eivät kokeneet kuuntelemista kovin vaikeana ... puhekapula rauhoitti oppilaat kuuntelemaan... ...olin iloinen ...kuinka oppilaat kuuntelivat toisiaan. Toisten kuuntelu on ollut kyseisen porukan suurin haaste. oli todella mielenkiintoisia kommentteja, jotka olisivat jääneet muuten kuulematta	Kuuntelu
tarvitsivat paljon ohjeistusta, että mistä pitikään puhua kun oppilaat vähitellen sisäistäisivät PAPIn idean voi kirjallisen kuulustelun jättää kokonaan pois opelle helppo ja kevyt sai jäädä itse taustalle kiva tapa tutustua uusiin oppilaisiin sitä (oppilaiden työskentelyä) oli hauska seurata opettajalle jää enemmän tarkkailijan rooli tämän kokeilun perusteella en vakuuttunut oikein mistään enkä itsestänikään kovin restoratiivisena opettajana	Opettajan rooli

Esimerkkejä aineiston alkuperäisilmaisuista	Yhdistävä käsite
<p>siirrot onnistuivat mukisematta yllättävän hyvin oppilaat jakoivat istua paikoillaan tosi nopeasti saivat pupin aikaan ja opettajallekin oli jätetty tila sujui nopeasti, säästi aikaa fyysiset puitteet rajoittivat tekemistä jonkin verran aika ajoin melkoisen kova melu luokka lämpeni enemmän kuin normaalin tunnin aikana pulpettien siirto sujui suht. nopeasti tuolien saaminen paikoilleen oli hankalaa aika loppui kuulemma aivan kesken</p>	Tila ja aika
<p>oppilaat tosiaan tietävät mitä tarvitsevat he kokivat saaneensa asioista lisää tietoa kasvattaa oppilaiden vastuuta ja halua lukea annettu läksy toi oppilaista esille uusia piirteitä pienet koululaiset käsittelivät ja ymmärsivät vaativia sanoja en oppinut mitään siinä (opettaja) oppii ryhmädynamiikasta ja oppilaista paljon uutta yllättivät osuvilla kommentteillaan ja oivaltavilla perusteluillaan suulliset taidot tulivat hyvin esille oppilaat innostuivat keksimään aivan valtavat määrät huikean hyviä verbejä eri aikamuodoissa, asiat kertautuivat hyvin ennen koetta oppiminen voi olla älyttömän hauskaa toiminnallinen oppitunti on opettajalle myös opettavainen pienet oppilaat oppivat isommilta analysointi- ja keskustelutaitoja</p>	Oppiminen
<p>aion käyttää työssäni PUIa ja PAPIa jatkossa samaa formaattia käytin muidenkin luokkien kanssa jos tätä työskentelytapaa käyttäisi enemmän niin oppilaista saisi vielä enemmän irti pelkäämääni päälle puhumista ei tapahtunut vaan puhekapula todella toimi liikehdintä teki hyvää ja sitten aloitimme varsinaisen aiheen olen optimistinen tämän työmenetelmän suhteen ja käytän tätä useammin! Otin rohkeasti käyttöön PUPIn ja huomasin että tähän toimii ihan mukavasti. homma toimi odotettua paremmin hyvä ja energinen työmuoto ja sopii lähes kaikille oppilaille aion jatkossakin käyttää pariipiiriä oppitunneilla Pariipiirissä keskustelu oli vilkasta. Miksereillä oli suuri merkitys! PAPIssa minuutin aika oman mielipiteen esittämiseen oli joillekin liikaa</p>	Menetelmät
<p>hän on itse myös kiinnostunut restoratiivisesta lähestymistavasta mukana ollut alaluokan opettaja oli tosi tyytyväinen toimintatapaan myös muutama koulumme opettaja on osoittanut kiinnostuksensa tällaisia harjoituksia kohtaan kollega oli myös oikein tyytyväisen oloinen uuteen menetelmään Osallistujilta (opettajat YT:ssä) saatu palaute oli pelkästään positiivista myös opettaja komppasi (oppilaiden myönteistä suhtautumista) Luokanvalvoja osallistui ja koki pääsevänsä myös itse sanomaan mielipiteensä oli todella hyvä, että luokan oma ope oli mukana piirissä ja tehtävässä luokanvalvoja ja koulukuraattorimme olivat havainnoistaan iloisia ja muutama yllättävä ajatus kuultiin odottamattomilta tahoilta. ...palkitseva nuorille ja meille tilanteessa mukana olleille aikuisille koulunkäyntiohjaaja hänkin oli innoissaan ja kiinnostunut menetelmästä</p>	Kollegoiden asenne

Esimerkkejä aineiston alkuperäisilmaisuista	Yhdistävä käsite
piiri sopii erinomaisesti kirjallisuuden käsittelyyn lähes kaikki yhdeksän luokan oppisisällöt voisivat kuvitella vetäväni ainakin osittain PUPIn ja PAPIn keinoin voisi kokeilla esim. aineistoaineen palautusta ja kirjoittamisprosessin läpikäyntiä näillä eväillä mediatunnille voisivat kuvitella myös työskentelytavan sopivan esim. läksyjen kertauksessa ja kokeisiin harjoittelussa äidinkieli on todella antoisa aine oikeilla työmuodoilla harjoiteltuna oppilailta tuli toisella uskonnon tunnilla ehdotus, että saammeko tehdä PAPIna (oppilaat kysyivät) voimmeko ottaa tällaista myös musiikin tunnilla Nämä työskentelytavat sopivat minusta erinomaisesti keskusteluun esim. terveys-tiedon tunneille tai luokan yhteisille tunneille Läksyn kuulustelu, maantieto;	Opettaminen
myös oppilas, joka alkuun suhtautui kielteisesti oli aktiivisesti mukana erilainen tunti palaute lähes poikkeuksetta positiivista toivottiin enemmän tällaisia tunteja vaihtelua tavallisiin tunteihin hauskaa useammin tyhmä ei ollut kiva, kun ei saanut itse valita paria muutama oppilas hämmästeli, että tällaisesta aiheesta riittää sanottavaa koko minuutiksi kukaan ei kyseenalaistanut menetelmää lähes kaikki oppilaat sanoivat, että tällainen työskentely on mukavaa innostava, uudenlainen tyhmää, koska kaikki koulussa on tyhmää omia filiksiansä oppilaat eivät mielellään jaa	Oppilaiden asenne

Taulukko 5 kuvaa ensimmäisen aineiston analyysin tuloksena löytyneitä käsitteitä. Jatkuvan vertailun avulla päädyin yhdistämään aineiston alkuperäisilmaisuja 11 käsitteen alle. Ensimmäisestä aineistosta etsin käsitteitä koodaamalla tekstejä Nvivo-ohjelman avulla. Nvivo on laadullisen aineiston analyysin tekoon kehitetty atk-ohjelma, jonka hyötyä tutkimuksessani kuvaan tarkemmin seuraavassa luvussa. GT-analyysin mukaisesti käsitteet muodostetaan jatkuvan vertailun avulla eli vertailemalla alkuperäisilmausten eli *tapahtumien* yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, kunnes aineiston ominaisuudet tai ilmaisu saadaan ryhmiteltyä tapahtumia yhdistävän käsitteen alle. Käsitteiden tarkoitus ei ole erotella ilmaisujen positiivisuutta tai negatiivisuutta suhteessa käsitteeseen vaan ennen kaikkia pyrkiä kiteyttämään käsitteeseen se mitä aineistosta ilmenee. Ensimmäisen aineiston analyysin tulosta hyödynsin toisen aineiston keruun ja toteutuksen suunnittelussa ja, kuten Corbin ja Strauss (1990, 8) kuvaavat, löytyneet käsitteet loivat tutkijan esiyymmärrystä siitä, mitä, miten ja mistä syventävää aineistoa tulee lähteä keräämään.

5.2 Toisen aineiston analyysi

Toisen aineiston analyysi käynnistyi ensimmäisten haastattelujen litteroidut aineistot saatua ja eteni sitten yhtä aikaa aineiston keruun myötä. Jo alkukevään 2014 aikana aloitin litteroidun haastatteluaineiston avoimen koodaamisen, ja viimeiset avoimet koodaukset toteutuivat kesällä 2016. Glaser ja Holton (2004) painottavat, että käsitteellistäminen on GT-prosessin perusta. Aineistoa analysoidaan ja koodataan jatkuvan vertailun periaatteella niin, että voidaan luoda ensin substantiivisia kategorioita, joita edelleen vertailemalla löydetään teoreettiset käsitteet ja lopulta ydinkäsite. Koodit käsitteellistävät aineiston empiiriset teemat, mutta koodien avulla tutkija nousee empiiriseltä tasolta käsitteiden tasolle, joita vertailemalla ja yhdistelemällä syntyy teoria, joka kertoo mitä aineisto ilmentää. (Glaser ja Holton 2004, 12.)

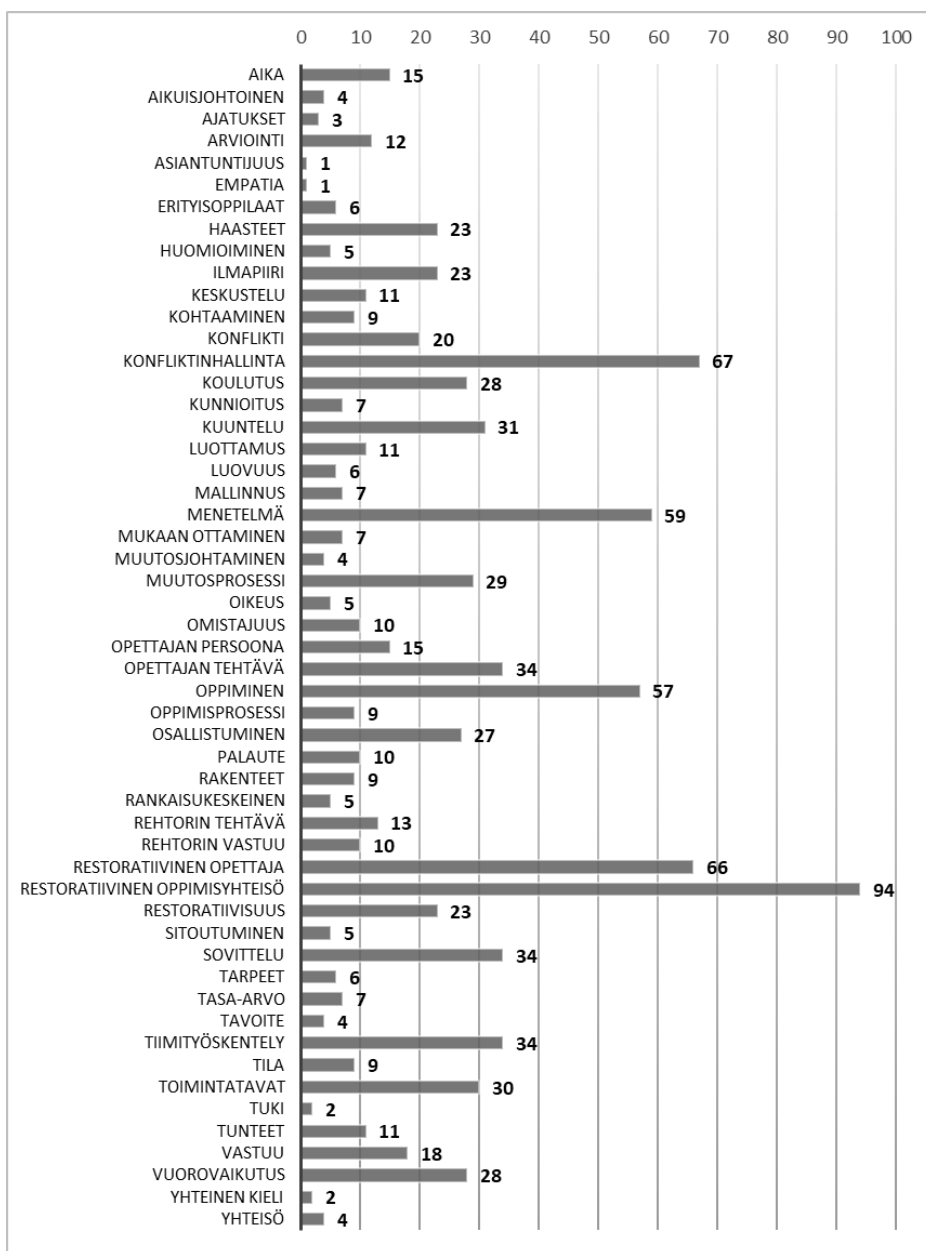
5.2.1 Avoin koodaus ja jatkuvan vertailun lähtökohta

Haastatteluaineiston koodauksen käynnistyminen imaisi minut GT-matkalle. Avoimessa koodauksessa jatkuvan vertailun avulla erittelin haastatteluaineistosta yhteensä 970 *tapahtuman* kautta 53 käsitettä. GT:n muodostus voidaan Corbinin ja Straussin (1990) mukaan nähdä kolmivaiheisena prosessina, jossa ensin toteutuu aineiston kuvailu, sitten käsitteellinen järjestäminen ja lopuksi teorisointi. Aineiston koodaus jaetaan kolmeen vaiheeseen: 1. avoin koodaus, 2. aksiaalinen koodaus ja 3. selektiivinen koodaus. Ensin tapahtuu sisällönanalyysin kaltainen *avoin koodaus*, sitten syntyneet käsitteet yhdistetään samankaltaisuuden tai erilaisuuden periaatteella kategorioiksi. Alussa sama ajatus tai näkemys voidaan koodata useampaan käsitteeseen. (Corbin ja Strauss 1990, 10-15.) Ensimmäisen koodauksen apuna käytin Nvivo-ohjelmaa. Olin tallentanut kaikki litteroidut haastatteluaineistot ohjelmalle omiksi tiedostoikseen. Ohjelman avulla kävin litteroitua aineistoa huolellisesti läpi ja loin ohjelman avulla aineiston tapahtumista käsitteistöä. Tapahtuma saattoi olla muutaman sanan sisältävä lauseen osa, kokonainen virke tai useamman lauseen kokonaisuus. Yksittäisen tapahtuman sisältö tai teema ohjasi antamaan tapahtumalle käsitteen, jota sitten vertasin aiemmin aineistosta nousseisiin käsitteisiin. Mikäli käsite oli uusi, tarkastelin aiempien käsitteiden sisältöjä varmistaakseni, että löytynyt käsite oli perustelua säilyttää omanaan eikä tapahtuma liittynyt aiempiin käsitteisiin.

Tämä jatkuvan vertailun työ vaati tarkkuutta toisaalta siksi, että syntyneet käsitteet säilyivät itsenäisinä ja toisaalta siksi, että koko aineisto tuli huolellisesti käsitteiden avulla avatuksi. Glaser ja Strauss (1967) kuvaavat koodausta ja toteavat, että kun aineistossa esiintyvä tapahtuma havaitaan, se koodataan jollakin kuvaavalla käsitteellä ja verrataan sitä aiemmin samalla käsitteellä koodattuihin tapahtumiin. Huolellinen aineiston ensimmäinen vertailu tuottaa suuren määrän aineistoa kuvaavia käsitteitä, joita analyysin toisessa vaiheessa integroidaan keskenään, jolloin

tapahtumien vertailun sijaan vertaillaan käsitteiden ominaisuuksia. Käsitteiden ominaisuuksien vertailu johtaa kategorioihin, jotka nimetään ja joiden varaan teoria rakentuu. (Glaser ja Strauss 1967, 105-109.) Nvivo-ohjelma antoi tähän tarkasteluun teknisen avun, sillä käsitteiden sisällöt sai tallennettua erilleen omiksi kokonaisuuksiksi ja niihin oli helppo vertailua tehdessä palata. Lukutapahtuma nopeutui ja vertailu helpottui. Myös koko prosessin ajan oivalluksista tai havainnoista käsin kirjoittamani muistiinpanot auttoivat käsitteiden määrittelyssä. Tässä ensivaiheen koodauksessa aineistosta nousi esiin selkeästi toistuvat samankaltaiset ja toisaalta toisistaan erottuvat käsitteet, ja GT-prosessin mukainen kategoriointi sujui melko vaivatta. Koska tavoitteena oli niin sanottu *tiheä koodaus* eli rivi riviltä eteneminen, jossa pyritään huomioimaan mahdollisimman huolellisesti informanttien esiin nostamat asiat, jäi analyysin tulokseen tässä vaiheessa vielä käsitteitä, joita tuki vain muutama tapahtuma.

Glaser ja Holton (2004) mainitsevat, että koodaus etenee rivi riviltä niin, että tutkija pyrkii pysymään avoimena aineiston esiin nostamille teemoille. He ohjaavat tutkijaa esittämään aineistolle kysymyksiä: Mitä kategoriaa tämä tapahtuma osoittaa? Mitä aineistossa tosiasiaa tapahtuu? Mikä on keskeisin huolenaihe, josta informantit puhuvat? Mikä on toistuva ratkaisu huolenaiheille? Kysymykset auttavat tutkijaa keskittymään polkuihin kuvattujen tapahtumien väleissä niin, että tutkija voi koodauksen ja löytyneiden käsitteiden avulla nousta yksityiskoh- taisten kuvausten yläpuolelle. Tavoitteena on tehdä mahdollisimman tarkkaa koodausta ja luoda mahdollisimman monta käsitettä, jotta aineisto tulee huolellisesti käsitellyksi. (Glaser ja Holton 2004, 11.) Seuraavassa kuviossa 6 kuvaan aineistosta avoimen koodauksen myötä löytämäni käsitteet aineistoon pohjaavine tapahtumamäärineen.



Kuvio 6 Avoimessa koodauksessa muodostuneet käsitteet (53) ja aineistoon pohjaavien tapahtumien määrät (N = 970)

Kuviossa 7 esittelen aineistosta nousseet 53 käsitettä ja niihin liittyvien tapahtumamäärien osuudet aineistosta erotettujen tapahtumien kokonaismäärästä (=970). Kun avoimen koodauksen jälkeen kirjasin kuvioksi käsitteiden saamien tapahtumien määrät, koin, että olin onnistunut olemaan huolellinen koodaustyössäni. Tapahtumamääriä vertailemalla sain myös kuvaa siitä, mitkä käsitteet aineistossa toistuivat eniten. Kuvio toimi siis analyysini työvälineenä ja auttoi jäsentämään aineiston käsitteitä. Tapahtumamäärät käsitettä kohti osoittivat aineiston käsitteiden painotuksia, mutta on tärkeää huomata, että GT-analyysissä on keskeistä pyrkiä löytämään mahdollisimman monia käsitteitä. Useat käsitteet saivat vain vähän tapahtumia, mikä mielestäni kertoo siitä, että olin ollut huolellinen lukiessani aineistoa, sillä tapahtumien niukkuudesta huolimatta olin ne käsitteiksi huomannut poimia. Avoimen koodauksen tein Nvivo-ohjelmalla tarkoitukseni jatkaa ohjelmalla myös aksiaalisen koodauksen työstö. Tässä vaiheessa kuitenkin koin haasteelliseksi aineiston ja kategorioiden ”näkemisen” kokonaisuutena. Huomasin, että minulle on tärkeää hahmottaa visuaalisesti tilanne, jotta voin tarkastella kategorioiden loogisia suhteita.

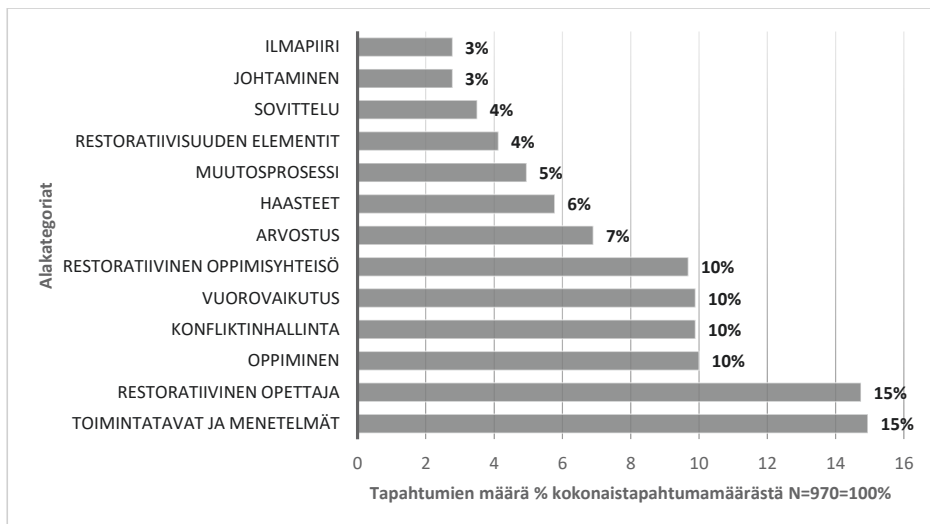
5.2.2 Aksiaalinen koodaus ja käsitteillä operointi

GT-analyysin toisena vaiheena tarkastellaan avoimen koodauksen pohjalta syntyneiden käsitteiden loogisia suhteita, jolloin tapahtuu *aksaalinen koodaus*. Käsitteistä haetaan yläkategorioita ja niitä selventäviä alakategorioita. Corbinin ja Straussin (1990) mukaan alakategoriat antavat vastauksia mm. kysymyksiin missä, milloin, miksi, kuka, miten tai millä seurauksilla ilmiöt toteutuvat ja yläkategoriat antavat vertailulla yhdistetyille alakategorioille yhä vahvemmin myös teoreettista merkitystä, mikä luo pohjaa teorian muodostukseen (Corbin ja Strauss 1990, 10-15).

Päädyn tekemään aksiaalisen koodauksen ”käsitöinä”. Kirjasin avoimessa koodauksessa löytyneet käsitteet postit-lapuille ja jäsentelin näitä suurille fläppi-papeille niiden suhteita pohtien ja etsien mahdollisia yläkategorioita, joita käsitteistä muotoutuvat alakategoriat tukisivat. Välillä oli palattava aineistoon ja luettava tarkennuksia aineiston tapahtumista, jotta sain vahvistusta jäsentelylleni. Glaser ja Strauss (1967) puhuvat teoreettisesta sensitiivisyydestä tarkoittaen kykyä muokata teoreettista tietoa tutkimusaiheesta, mutta he huomaattavat, että sensitiivisyyteen liittyy myös tutkijan persoonallinen työtyyli. GT-prosessin tavoitteena ei ole tutkimuskohteen kuvaaminen vaan sitä koskevan teorian luominen (Glaser ja Strauss 1967, 21-46). Tarpeeni olla tiivistä vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja tarkastaa aineistoon pohjaavia käsitteitä ja niihin johtavien tapahtumien yksityiskohtaisia luonteita oli syynä siihen, että en nähnyt mahdolliseksi jatkaa työskentelyä Nvivo-ohjelman avulla. Koin, että käsitteet jäivät Nvivo-ohjelman koodauksen jälkeen ikään kuin irralleen alkuperäisestä tekstistä, mikä johti tarpeeseen käsitteen ja tapahtuman asiayhteyden tarkistamiseen kokonaisesta tekstistä. Palasin siis aineiston paperitulosteisiin ja aktiiviseen lukemiseen. Näin aineiston tarkastelu toimi jatkuvasti vastavuoroisesti eli pystyäkseen tutkijana nousemaan seuraavalle kategorioilla

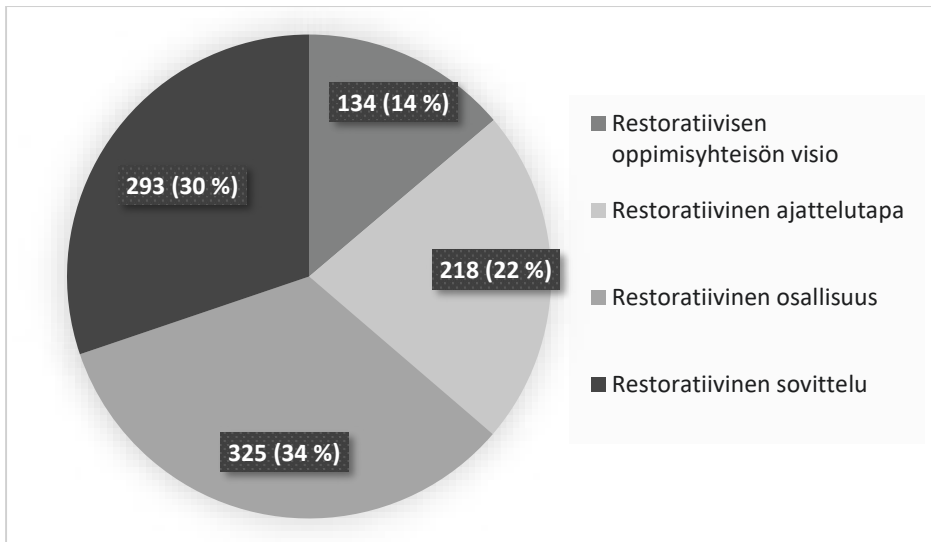
operoivalla tasolle oli minun yhä huolellisemmin ymmärrettävä tapahtumien ja käsitteiden syvämpi sävy aineistoon pohjaten, mikä tarvitsi tuekseen koko alkuperäisen tekstin. Siirtyminen kategorioiden avulla operointiin siis edellytti sitä, että tutkijana olin vakuuttunut siitä, että muodostamani kategoriat edustavat edelleen aineistoa. Tämä on erityisen tärkeää, sillä tässä vaiheessa tutkijan tehtävä on myös irrottautua aineiston empiriasta ja edetä kategorioiden varassa teoreettisten hahmotelmien luomiseen. Glaser ja Holton (2004) toteavat, että aksiaalisen koodauksen tavoite on integroida käsitteitä keskenään, mutta analyysin taso vaihtuu nyt käsitteiden ominaisuuksien vertailuun. Tässä vaiheessa tutkija ryhtyy operoimaan aineistoon pohjaavien kategorioiden avulla ja samalla nousee analyysin toiseen vaiheeseen irrottautuen aineiston empirian tasosta käsitteistä muodostuneiden kategorioiden tasolle, johon teorian muodostus lopulta pohjaa (Glaser & Holton 2004, 12). Kun käsitteet ja niiden ominaisuudet alkavat ryhmittyä kategorioihin, myös tutkijan ajattelu ohjautuu käsitteiden teoreettisen sisällön hahmottamiseen ja kategoriat alkavat luoda syntyvälle teorialle pohjaa (Glaser ja Strauss 1967, 109).

Työ oli kärsivällisyyttä vaativaa ja aikaa vievää, mutta GT-tutkimukselle välttämätöntä. Aksiaalinen koodaus toteutui edelleen jatkuvan vertailun periaatteella. Syntyneitä käsitteitä yhdistämällä hain käsitteistä samankaltaisuuksia, erilaisuuksia ja erityisyyksiä niin kauan, kunnes käsitteet eivät enää sulautuneet yhteen vaan kuvasivat mielestäni eri asioita muodostaen kategorioita. Corbin ja Strauss puhuvat kategorioiden suhteiden testaamisesta aineiston avulla ja toteavat, että tämä vaihe vaatii GT-prossissa erityistä keskittymistä (Corbin ja Strauss 1990, 13). Seuraavassa kuviossa 7 kuvaan aksiaalisessa koodauksessa muodostuneet alakategoriat.



Kuvio 7 Aksiaalisessa koodauksessa syntyneet 13 alakategoriaa ja näihin liittyvät avoimen koodauksen tapahtumamäärät prosentteina (N = 970 = 100%)

Kuviossa 7 esitän *aksiaalisessa koodauksessa* muodostuneet alakategoriat. Pystyakselilla on allekkain kirjattuna muodostamani 13 alakategoriaa. Vaaka-akselilla on kuhunkin alakategoriaan liittyvät avoimen koodauksen tapahtumamäärät prosentteina koko aineiston avoimen koodauksen tapahtumien kokonaismäärästä 970 (=100%). Tässä vaiheessa koin, että GT-analyysin aksiaalisessa koodauksessa tehdään jo merkittävää valintaa, kun yläkategorioita nimetään ja alakategorioita arvotetaan suhteessa yläkategorioihin. Lopulta sain nimettyä käsitteet kolmeentoista alakategoriaan, jotka asettuivat tarkoituksenmukaisella tavalla neljään yläkategoriaan. Yläkategoriat kuvaavat aineiston käsitteisiin pohjaten informanteille tärkeitä tai merkityksellisiä ilmiöitä selittäen sitä mitä on tapahtumassa, alakategoriat puolestaan selittävät ilmiöistä esimerkiksi sitä, milloin, missä, miksi, kuka, miten tai millä seurauksilla ilmiö tapahtuu (Strauss ja Corbin 1998, 199; Glaser ja Holton 2004, 11). Aksiaalisen koodausvaiheen aikana edellä kuvatulla käsitteiden vertailulla syntyivät siis lopulta sekä alakategoriat, että näitä yhdistävät yläkategoriat. Edellisessä kuviossa 7 esitin alakategoriat ja seuraavassa kuviossa 8 kuvaan yläkategoriat tapahtumamäärineen. Tapahtumamäärien kuvaus toimi jälleen sekä edellisessä että alla olevassa kuviossa tutkijan työvälineenä, sillä se osoitti sitä käsitteiden tai kategorioiden painotusta, mihin aineisto kussakin vaiheessa jatkuvan vertailun myötä asettui.



Kuvio 8 Aksiaalisessa koodauksessa muodostuneet 4 yläkategoriaa tapahtumamäärineen lukuina ja prosentteina (N=970=100%)

Kuviossa 8 esitän *aksiaalisessa koodauksessa syntyneet yläkategoriat* ja niiden tapahtumamäärät sekä lukuina että prosenttilukuina (suluissa) kokonaistapahtumamäärästä $970 = 100\%$. Kuvio osoittaa paitsi yläkategoriat myös tapahtumamäärien jakautumisen kunkin yläkategorian kohdalle. Kokonaiskuvaa tarkastellessa oli jo mahdollista havaita, millä painotuksilla aineisto löytyneitä käsitteitä tukee. Jäin tässä kohdin pohtimaan sitä, miten tämän painotuksen tulisi näkyä tutkimukseni tulosten tulkinnassa ja avaamisessa. Aksiaalista koodausta auttoi olennaisesti jatkuva vuoropuhelu aineiston kanssa, jolloin lukemalla uudestaan litteroitua tekstiä ja pohdimalla kategorioiden muodostamisen perusteitani, aineisto ikään kuin vahvisti sen, että olin ollut huolellinen koodaustyössäni.

Nojaan GT-metodologian lähtökohtaan siitä, että koodauksen tarkoituksena on nähdä ilmiöitä ja pyrkiä oivaltamaan niitä aineiston tuottamien käsitteiden kautta. Kun tähän näkemiseen liittää tutkijan ymmärryksen ja luovuuden ilman teoreettista sidosta, syntyy jotain, joka on mahdollista vain tässä ja nyt. Yläkategorioiden nimitykset syntyivät aineistoon pohjaavista käsitteistä ilman pohdintaa nimityksen sävystä, yleisyydestä tai laajemmasta merkityksestä yleensä. En siis nimityksiä valitessani tukeutunut edelleenkään tutkimuskirjallisuuteen vaan GT-prosessin jatkuvan vertailun avulla jatkoin analyysia ilman, että pysähdyin vielä tässä vaiheessa pohtimaan kategorioiden nimitysten merkitystä yleisessä kontekstissa enkä tietoisesti hakenut kategorioita nimetessäni kiinnikkeitä tieteenalani diskurssiin. GT- tutkija voi todeta, että näissä olosuhteissa toiminta näyttäytyy näin, toisissa olosuhteissa se näyttäytyisi toisin (Corbin ja Strauss 1990, 14.)

Taulukko 6 Yhteenvedo aineiston tuottamista käsitteistä, alakategorioista ja yläkategorioista aksiaalisen koodauksen tuloksena

Aineiston tapahtumista muodostuneet käsitteet (avoin koodaus) Yhteensä 53	Aineistoon pohjaavista käsitteistä syntyneet alakategoriat (aksiaalinen koodaus) Yhteensä 13	Alakategorioita vertaamalla syntyneet yläkategoriat (aksiaalinen koodaus) Yhteensä 4
restoratiivinen oppimisyhteisö restoratiivisuus omistajuus tarpeet asiantuntijuus	Restoratiivisuuden elementit Restoratiivinen oppimisyhteisö	Restoratiivisen oppimisyhteisön visio
restoratiivinen opettaja opettajan tehtävä koulutus opettajan persoona muutosprosessi oppimisprosessi luovuus tavoite rehtorin tehtävä rehtorin vastuu muutosjohtaminen	Johtaminen Muutosprosessi Restoratiivinen opettaja	Restoratiivinen ajattelutapa
menetelmä toimintatavat tiimityöskentely arviointi palaute oppiminen osallistuminen erityisoppilaat mallinnus ilmapiiri yhteisö haasteet aika rakenteet tila	Haasteet Ilmapiiri Oppiminen Toimintatavat ja menetelmät	Restoratiivinen osallisuus
konfliktinhallinta konflikti rankaisukeskeinen aikuisjohtoinen kuuntelu vuorovaikutus keskustelu tunteet kunnioitus tasa-arvo empatia vastuu kohtaaminen luottamus mukaan ottaminen huomioiminen oikeus ajatukset tuki sovittelu sitoutuminen yhteinen kieli	Arvostus Konfliktinhallinta Sovittelu Vuorovaikutus	Restoratiivinen sovittelu

Taulukossa 6 esitän *aksiaalisen koodauksen tuloksena* aineistoon pohjaavien käsitteiden jatkuvan vertailun myötä muodostamani alakategoriat ja yläkategoriat ilman tapahtumamääriä, jotka on esitelty erikseen aiemmin. GT-prosessista luomani ymmärryksen mukaan aineiston käsitteistä ja kategorioista muodostuvan substanttiivisen ja lopulta myös formaalin teorian pitäisi aineistoon pohjaavalla tavalla avata ja pätevoittää yläkategoriat ja lopulta löytynyt ydinkategoria. Glaser ja Holton rohkaisevatkin tukijaa luottamaan GT-prosessiin ja siirtymään seuraavaan vaiheeseen, jossa selektiivinen koodaus tuottaa lopulta aineistoon pohjaavan ydinkategorian (Glaser ja Holton 2004, 11).

5.2.3 Selektiivinen koodaus, aineistoon pohjaavien kategorioiden yhteenveto ja ydinkategoria

GT-prosessin kolmas koodauksen vaihe on niin sanottu *selektiivinen koodaus*, jonka avulla rakennetaan aineistolähtöistä eli substanttiivista teoriaa ydinkategorian ja alaja yläkategorioiden suhteiden pohjalta. Selektiivinen koodaus operoi aksiaalisessa koodauksessa syntyneiden kategorioiden varassa etsien aineiston ydinkategoriaa. Corbin ja Strauss toteavat, selektiivisessä koodauksessa kaikki kategoriat lähestyvät aineiston ydintapahtumaa tiivistyen yhdeksi ydinkategoriaksi (Corbin ja Strauss 1990, 14). Glaser ja Holton (2004) puolestaan huomauttavat, että selektiivinen koodaus voi alkaa vasta kun tutkija on varma siitä, että on tavoittanut aineiston ydinmuuttujat. Painottaessaan laadullisen aineiston analyysin (qualitative data analysis, QDA) ja GT-analyysin eroja, Glaser ja Holton näkevät, että laadullisessa aineiston analyysissä ei ole ymmärretty selektiivisen koodauksen merkitystä. Tämä on johtanut siihen, että laadullisessa aineiston analyysissä koodaus voi olla edeltä asetettuihin kategorioihin jäsentelyä jo alusta alkaen, mikä ei ole GT-analyysin työtapaa. (Glaser ja Holton 2004, 15.)

Omassa prosessissani selektiivinen koodaus johti minut jälleen yhä tiiviimpään vuoropuheluun aineiston kanssa eli palasin lukemaan uudestaan ja uudestaan eri kategorioihin luokittelemiani käsitteitä ja näihin liittyviä aineiston tapahtumia. Tässä vaiheessa ns. heikot kategoriat, joilla ei ole montaa aineistosta nousevaa tapahtumaa tukenaan, tulevat esiin ja tutkija voi vielä halutessaan palata aineistoon ja tutkimuspäiväkirjaansa lähteitä täydentäen. Selektiivisessä koodauksessa käytin apunani piirtämistä, mind map -työskentelyä ja post it -lappuja, joita ryhmittelemällä testasin erilaisia ydinkategorian hahmotelmia. Tällä vuoropuhelulla aineiston, käsitteiden ja kategorioiden kanssa sain käsityksen siitä, että olin tavoittanut aineiston keskeiset tapahtumat ja saatoinkin edetä GT-prosessissani. Glaser ja Strauss (1967) toteavat, että olennaista on etsiä tutkittavien sanomaa, heidän ratkaisujaan ja ymmärtää aineiston dynamiikka, mutta samalla varoa sitä, että ei mene liiaksi mukaan tutkittavien ajatusmaailmaan. Glaser ja Holton (2004) puolestaan pitävät GT-analyysin kriittisenä tekijänä sitä, että tutkija ei aseta esimerkiksi tutkimusintressinsä tai taustoituksen kautta hahmottuvia teemoja tai aiheita käsitteiksi etukäteen, sillä vain silloin tutkija

voi pysyä avoimena aineistosta nouseville käsitteille ja välttää aiemman teemaan liittyvän tutkimuskirjallisuuden vaikutuksen aineiston analyysiin. He näkevät, että GT-metodologiassa aiempi tutkimuskirjallisuus toimii vertailuaineistona silloin, kun ydinkategoria, sen ominaisuudet ja ylä- ja alakategoriat ovat saatu esiin aineistosta ja teorian muodostaminen on hyvässä kehitysvaiheessa. (Glaser ja Holton 2004, 12.)

Koin selektiivisen koodaamisen vaiheen toisaalta innostavana ja toisaalta haastavana. Innostusta toi yhä syvempi ymmärrykseni siitä, mitä aineisto näytti jo kertovan vastauksena tutkimuskysymyksiini. Haasteeni oli siinä, että maltoin pysyä aineistoon pohjaavassa tarkastelussa, sillä tietoisuuteni alan tutkimuskirjallisuudesta houkutti jo vertailuun. GT-prosessiin liittyvänä haasteena on löytää yksi ydinkategoria, mitä tarkka GT-prosessi edellyttää. Corbinin ja Straussin (1990) mukaan ydinkategoria (*core category*) edustaa aineistosta noussutta tutkimuksen keskeistä ilmiötä. He kehottavat tutkijaa pohtimaan vastausta kysymykseen: Jos tutkimukseni löydös tulisi kiteyttää muutama lauseeseen, mitä sanoisin? Corbin ja Strauss toteavat, että huolellinen koodaus johtaa lopulta selkeyteen siitä, mikä kategoria edustaa koko analyysin tulosta. Toisaalta näin ei aina helposti käy, vaan tutkija joutuu asettamaan löytämänsä kategoriat vastakkain yhä uudelleen, kunnes aineiston keskeinen ilmiö näyttäytyy. (Corbin ja Strauss 1990, 14-15.)

Omassa GT-prosessissani selektiivinen koodaus jäsensi aineistosta löytämiäni kategorioita, pakotti ”hyväksyttämään” jaotteluni aineiston kautta. Ydinkategorian löytäminen ja nimeäminen on haasteellista ja aksiaalisen koodauksen jälkeen syntyneiden kategorioiden löydyttyä tuntui aluksi mahdottomalta nähdä vain yksi ydinilmiö, joka summaisi kaiken. Jatkuvan vertailun avulla ydinilmiö kuitenkin lopulta hahmottui tästäkin aineistosta. Seuraavassa taulukossa esitän alakategoriat, yläkategoriat ja ydinkategorian selkeyttääkseni GT-analyysin eri koodausvaiheissa tapahtunutta kategorioiden sulautumista kohti ydinkategoriaa, jolle annoin nimeksi *restoratiivinen kohtaaminen*.

Taulukko 7 GT-analyysissa muodostuneet kategoriat

Alakategoriat (aksiaalinen koodaus) Yhteensä 13 kategoriaa	Yläkategoriat (aksiaalinen koodaus) Yhteensä 4 kategoriaa	Ydinkategoria (selektiivinen koodaus)
Restoratiivisuuden elementit Restoratiivinen oppimisyhteisö	Restoratiivisen oppimisyhteisön visio	Restoratiivinen kohtaaminen
Johtaminen Muutosprosessi Restoratiivinen opettaja	Restoratiivinen ajattelutapa	
Haasteet Ilmapiiiri Oppiminen Toimintatavat ja menetelmät	Restoratiivinen osallisuus	
Arvostus Konfliktin hallinta Sovittelu Vuorovaikutus	Restoratiivinen sovittelu	

Taulukko 7 kuvaa tutkimukseni GT-analyysissa syntyneitä kategorioita, jotka edustavat koko aineiston keskeisiä tapahtumia, jotka analyysin avulla kiteytyvät ydinkategoriaksi. Ydinkategorian etsimiselle tulee antaa tilaa niin, että aineiston ja oman ajattelun vuorovaikutukselle sekä syntyvässä olevien oivallusten testaustestaukselle on riittävästi aikaa. GT-metodologian mukaisesti pohdin huolellisesti sitä, mikä keskeinen ilmentymä kulkee ikään kuin punaisena lankana kaikissa kategorioissa. Mitä tämän aineiston pohjalta vastaisin kysymykseen siitä, mitä restoratiivisuus on tai mitä se tarkoittaa? Lopulta ymmärsin, että koko aineisto kulminoituu koulun arjessa tapahtuviin kohtaamisiin ja yhteiseen toimintaa sekä siihen, miten restoratiivisuuden ymmärretään näissä kohtaamisissa ja yhteistoiminnassa ilmenevän ja toteutuvan. Näin GT-prosessissani aineiston kategorioista muotoutui koko tutkimukseni ydinkategoria, jolle annoin nimityksen *restoratiivinen kohtaaminen*. Selektiivisen koodauksen jälkeen olin tilassa, jossa oli jo näkyvissä substantiivisen teorian hahmotelma sekä yhtä lailla lopullisen formaalin teorian aihioita.

Selektiivisen koodauksen jälkeen teorian muodostaminen lähtee liikkeelle alakysymyksiin vastaamalla ja päättyy pääkysymykseen vastaamiseen formaalin teorian (*Formal Grounded Theory, FGT*) muodossa, toteavat Corbin ja Strauss (1990) ja lisäävät, että kirjoittaessaan GT-tutkimuksen raporttia, tutkijan tulisi helpottaa lukijaa avaamalla prosessin vaiheita ja tuloksia mahdollisimman ymmärrettävästi. Kuitenkin on mahdotonta yksityiskohtaisesti kuvata tutkijan prosessin aikaista ajattelua ja analyysin tuottamaa ymmärrystä tai aineiston ja teorian välistä dialogia, jota tutkija on käynyt. Corbin ja Strauss antavat ohjeita siitä, mitä seikkoja raportissa on syytä kuvata todeten, että mm. aineiston keruusta, kategorioiden muodostumisesta ja sisällöstä, tutkijan asettamista hypoteeseista ja niiden suhteesta aineistoon,

sekä lopulta ydinkategorian muodostamisesta on hyvä kirjoittaa mahdollisimman yksityiskohtaiset kuvaukset. (Corbin ja Strauss 1990, 17.) Glaser ja Holton (2004) puolestaan toteavat, että Grounded Theoryn tuottaminen ottaa aikaa, sillä GT on ennen kaikkea hidasta toimintaa. GT-prosessi itsessään aineiston keruun, koodauksen ja analyysin avulla ikään kuin hauduttaa pohdintaa, joka lopulta puhkeaa teoreettiseksi tarkasteluksi. GT-tutkijan tulee olla kärsivällinen ja hyväksyä ajoittainen näköalattomuus, selvittää toisinaan ilmenevästä turhautumisesta, sillä GT-prosessi vääjäämättä tuottaa lopulta tuloksensa. (Glaser ja Holton 2004, 16.) Glaser (2010) huomauttaa, että GT-prosessin tekeminen on hidasta tekemällä oppimista, ja GT voi aiheuttaa tutkijalle hämmennystä, koska GT pysyy ikään kuin avonaisena prosessin loppuun saakka toisin kuin monissa muissa metodologioissa. (Glaser 2010, iii).

Henkilökohtaisesti huomasin, että GT-analyysin eri vaiheissa on tärkeää etäisyyden ottaminen ja lyhyeksikin aikaa prosessista irrottautuminen. GT-analyysi osoittautui selkeäksi vaikkakin aikaa vieväksi prosessiksi, jossa koodausvaiheesta toiseen edetessä oma oivallus sekä GT-metodologiasta että aineistoon sisältyvistä käsitteistä oli palkitsevaa. Kun lopulta oivalsin mistä aineisto kokonaisuudessaan kertoo ja löysin ydinkategorian, joka mielestäni kattaa koko aineiston keskeisen ilmiön, pääsi teorian muodostus käyntiin. Analyysivaihe oli pitkäkestoinen, arjen aikatauluja muovaava, vuorovaikutteinen ja työläskin luova prosessi, jossa aineisto, muistiot ja analyysin eri vaiheissa tehdyt hahmotelmat, pohdinta, hauduttelu ja oivallus lopulta toivat työvoiton.

Glaser ja Holton (2004) toteavat, että muistiot ovat tärkeä tutkijan työväline. Muistiinpanojen tekeminen on jatkuva prosessi, joka johtaa luonnollisesti analyysin tulosten hahmottamiseen ja ideointiin. On tärkeää, että GT-tutkija keskeyttää koodaamistyön kirjaten ylös ajattelunsa ja ideat, joita työ tuottaa. Muistiinpanot auttavat tutkijaa käsitteellistämässä ja jäsentävässä kategorioiden välisiä yhteyksiä niin, että lopullinen formaali teoria alkaa hahmottua. Muistiinpanot auttavat myös asemoimaan syntyneen teorian muiden teorioiden kanssa. Prosessin eri vaiheissa syntyneiden ja ideointiin käytettyjen muistioiden avulla tutkija voi lähteä rakentamaan kirjallista esitystään. Kirjoitettujen muistiinpanojen jäsentely auttaa tuottamaan esityksen, joka kuvaa koko prosessia koodauksesta, kategorioiden etsimisestä, käsitteiden muodostuksesta ja yhdistämisestä aina formaalin GT-teorian kuvaamiseen. Näin GT-prosessin kuvaaminen tuottaa myös ne suuntaviivat, joiden avulla kirjallinen esitys syntyy. (Glaser ja Holton 2004, 18.)

Corbin ja Strauss (1990) toteavat, että GT-prosessi yksinään ei takaa luovuutta, vaan luovuus on sidoksissa tutkijan analyysin tekemisen kykyyn, herkkyyteen aineiston ja teorian suhteen sekä kykyyn olla tässä vuorovaikutuksessa ja ilmaista prosessi ja tulokset kirjallisesti. Seuraavaksi ryhdyn päteväyttämään eli perustelemaan aineiston avulla muodostamani kategoriat ja niiden suhteet ja kuvaan tutkimukseni aineiston analyysin ja tulkinnan tuloksena syntyneet paikallisen ja yleisen teorian.

6 Tutkimustuloksena muodostuneiden yläkategorioiden päteväittäminen ja paikallinen Grounded Theory

GT-metodologian mukaisesti GT-tutkimuksen tavoitteena on tuottaa analyysin kautta aineistoon pohjaavat teorialat. Paikallinen eli substantiivinen teoria (SGT, *Substantive Grounded Theory*) muodostetaan yläkategorioiden varaan, jolloin paikallinen teoria on tutkimuksen kontekstiin sidottu. Tutkimuksen kiteytyksenä esitetään ydinkategorian avulla luotu yleinen eli formaali teoria (FGT, *Formal Grounded Theory*), joka edelleen pohjaa aineiston käsitteiden kautta muodostuneisiin yläkategorioihin, mutta muodostaa yleisen teorian, joka on siirrettävissä myös muihin kuin tutkimuksen konteksteihin. Käytän substantiivisesta teoriasta tässä tekstissä jatkossa lyhennettä SGT ja formaalista teoriasta lyhennettä FGT perustuen näiden englanninkielisten termien lyhenteisiin.

Glaserin ja Straussin (1967) esittävät, että GT-tutkimuksessa olemassa olevien teorioiden ei pidä antaa pakottaa aineistoa, vaan aineisto tuottaa uutta teoriaa. Tämä näkemys on toiminut vahvasti tulkintaani ja kirjoitustyötäni tukevana lähtökohtana. Glaser ja Strauss toteavat (1967), että GT-analyysissä toteutuva käsitteiden vertailu ei pelkästään tuota kategorioita vaan myös ymmärryksen siitä, miten kategoriat toimivat suhteessa toisiinsa tuottaen näin ensimmäisiä välähdyksiä hypoteeseista, joita aineisto voisi tuottaa. Analyysin seurauksena syntyy useita yhtäaikaista otaksuja. Kun tutkija ryhtyy luomaan yleistä teoriaa, ei hän ole passiivinen ilmaisujen vastaanottaja, vaan pyrkii aktiivisesti kehittämään hypoteeseja kategorioita vertailemalla ja tarkastelemalla. Glaser ja Strauss painottavat, että nämä hypoteesit tarvitsevat riittävästi perusteita vain aineiston pohjalta niin, että alussa irrallaan olevat käsitteet ja niistä muodostuneet hypoteesit hahmottavat lopulta abstraktion, joka muodostaa kehyksen aineistosta nousevalle teorialle. (Glaser ja Strauss 1967, 39–40.)

GT-prosessissa aineistoon pohjaavilla käsitteillä operointi tuottaa kategorioita, jotka nimetään aineistosta johdetusti, jolloin kategorioiden nimitykset osoittavat usein tieteenalan yleisiin käsitteisiin. GT-metodologian tavoitteena onkin esittää, miten aineisto tähän keskusteluun ottaa osaa, ja analyysin tuloksena esitetyt teoreettiset hypoteesit pyrkivät terävöittämään tai kirkastamaan näitä käsitteitä aineistoon pohjaten (Glaser ja Strauss 1967, 41). Näin yleisenä ja esimerkiksi jonkin tietyn tieteenalan diskurssissa aktiivisina esiintyviä käsitteitä fokusoidaan käsillä olevan tutkimuksen tulokulmaan. Samalla tuotetaan uutta teoreettista näkemystä käsitteiden aihealueeseen liittyvään keskusteluun. Teorian muodostuksen edetessä operoin yläkategorioiden ja niihin liittämieni käsitteiden varassa. Palasin toistuvasti teoreettisiin hahmotelmiin, joita olin aineiston analyysin aikana tehnyt muistioihini, ja tein vertailua alan tutkimuskirjallisuuteen. Glaser ja Holton (2004) huomauttavat, että

analyysin aikana kirjatut muistiinpanot tukevan toisaalta kategorioiden vertailua ja auttavat lopulta myös hahmoteltujen teorioiden vertailua muiden teorioiden kanssa luoden runkoa myös tutkimuksen kirjallisen esityksen rakentamiseen (Glaser ja Holton 2004, 18.)

Kuvaan tutkimukseni tuloksia pätevoittämällä yläkategoriat aineiston avulla ja samalla vastaan tutkimukseni alakysymyksiin. Jokaisen nimeämäni yläkategorian käsittelen omana alalukunaan niin, että kuvaan aineistoesimerkein niitä keskeisiä aineistoon pohjaavia käsitteitä, joita olen kyseiseen yläkategoriaan liittänyt. Lisäksi selkeytän muodostunutta yläkategoriaa kaavion avulla ja liitän yläkategorian aiheen teoreettiseen ja tutkimuskirjallisuuteen.

Aineistosta nostetut esimerkit olen tekstissä erottanut kursiiivilla sekä lainausmerkeillä. Jokaisen lainauksen jälkeen on suluissa koodi, joka johtaa alkuperäiseen litteroituna tallennettuun aineistoon, joskin niin, että varmistan aineiston anonymiuden.

Taulukko 8 Aineistolainausten koodaus

Haastattelutilanne	Koodit lainauksissa
Yksilöhaastattelu 1	P1
Yksilöhaastattelu 2	P2
Yksilöhaastattelu 3	P3
Yksilöhaastattelu 4	T8
Ryhmähaastattelu 1	T1,2
Ryhmähaastattelu 2	T3,4
Ryhmähaastattelu 3	T5,6,7
Ryhmähaastattelu 4	T9,10

Taulukko 8 kuvaa aineiston lainausten koodausta. Koodi ohjaa haastattelutapahumaan. Kirjain-numeroyhdistelmät osoittavat informantteihin, joten numeroiden lukumäärä kertoo, kuinka monta haastateltavaa kyseisen aineiston osan tuottajina on ollut. Esimerkiksi koodi *T5,6,7* kertoo, että lainaus on nostettu litteroidusta aineiston osasta, joka on syntynyt kolmen informantin ryhmähaastattelussa, vastaavasti koodi *P2* kertoo tämän lainauksen pohjaavan yhden henkilön yksilöhaastatteluun.

Luvussa 6.1. avaan ensimmäisen *restoratiiviseen ajattelutavaksi* nimeämäni yläkategorian, luvussa 6.2 tarkastelen *restoratiivista osallisuutta* avaavan yläkategorian sisältöä ja luvussa 6.3 kuvaan aineistosta nousevia käsityksiä *restoratiivisesta sovitelusta* peruskoulukontekstissa. Luvussa 6.4 kuvaan yläkategoriaan *restoratiivisen oppimisyhteisön visio* liittyvää aineistoa ja esitän yhteenvedona edelliset luvut tähän liittäen GT-prosessissa syntyneen substantiivisen teorian (SGT).

6.1 Restoratiivinen ajattelutapa osana opettajuutta

Tässä luvussa avaan ensimmäisen yläkategorian, jonka nimesin nimellä *restoratiivinen ajattelutapa*. Aineistoni GT-analyysin avulla käsitteitä erottelemalla ja yhdistelemällä tämän yläkategorian keskeiset alakategoriat ovat *restoratiivinen opettajuus*, *muutosprosessi ja johtaminen*, joita aineisto kuvaa 11 eri käsitteen kautta (kts. taulukko 9). Nämä käsitteet löytyivät aineiston osista, jossa informantit olivat pohtineet vastauksia erityisesti haastatteluisia esitettyihin kysymyksiin: Mitä restoratiivisuus sinulle merkitsee? Millainen olet restoratiivisena opettajana/johtajana? Mikä on muuttunut opettajuudessasi/johtajuudessasi? Nouseeko työssäsi esiin jotain tiettyjä piirteitä tai seikkoja, kun toimit restoratiivisena opettajana/johtajana tai käytät restoratiivisia menetelmiä? Avaan alakategorioita aineistoesimerkein ja teen yhteenvedona kokonaiskuvaa siitä, miten alakategoriat tätä yläkategoriaa tukevat. Lopuksi esitän tulkintani yläkategoriaa vahvistaen ja liitän yläkategorian myös aiempaan tutkimuskirjallisuuteen.

Alakategorioita vertailemalla etsin niihin liittämieni käsitteiden yhteistä nimittäjää ja havaitsin, että puhuessaan opettajuudesta, muutosprosessista tai johtamisesta informantit pohtivat kaikkien näihin liitettyjen käsitteiden kohdalla ajattelutavan ja asennoitumisen merkitystä. Kaikkien informanttien puheessa painottui näkemys, jonka mukaan keskeistä on ollut käydyn koulutuksen tuottama ajattelutavan muutos. Lähtökohtaisesti koulutuksen valintaan oli vaikuttanut paitsi aiheen kiinnostavuus, myös tarve hakea vahvistusta omalle opettajakuvalle ja sen kehittymiselle. Yksi haastateltavista toteaa, että *”Eli itse asiassa kävi sillä tavalla, että se teoria tukee sitä mitä on jo intuitiivisesti tehnyt tai mitä on aiemmin hakenut ja sitten onkin huomannut, että moni työtapo mitä käytän, onkin niitä restoratiivisia työtapoja.”* (T8). Käyty koulutus kuvattiin prosessina, joka haastoi oman opettajuuden, toi siihen uutta näkemystä ja toisaalta vahvisti omia jo olemassa olevia opettajuuden lähtökohtia.

Ymmärryksen restoratiivisesta lähestymistavasta ja käytännöistä nähtiin vahvistaneen kykyä tuottaa opetussuunnitelmien edellyttämää pedagogiikkaa ja opettajan ja oppilaiden yhteistoimintaa hyvinvoinnin edistämisessä. Kahden informantin ryhmähaastattelussa osallistujat pohtivat opetussuunnitelman perusteita ja restoratiivisen lähestymistavan merkitystä todeten, *”...että miten me oikeasti sitten kuullaan, jos OPS:ssa lukee, että pitäisi ottaa oppilaat mukaan ihan pedagogiikan tai jopa didaktiikan suunniteluun, niin miten se oikeasti toteutetaan, ... vaan tässä voisi ehkä löytyä sitä.”* (T3,4).

Toisaalta osa haastateltavista koki, että restoratiivinen lähestymistapa ei sinänsä ole enää erityisesti aktiivisena mielessä vaan koulutuksen opit ovat ikään kuin sulautuneet osaksi omaa ammatillisuutta, pedagogiikkaa tai työotetta sekä yleisemmin kasvatuksen ja opetuksen kehityssuuntia. Kahden informantin haastattelussa todetaankin, että jokin tietty lähestymistapa ei sinänsä ole heille merkittävä, vaan ennemminkin se, mitä itse haluaa omalla työllään tavoitella. He liittivät restoratiivisuuden

tematiikan selkeästi osaksi laajempaa lasta aktivoivaa työtapaa: *”... tiedostaa se, että se [restoratiivisuus] ei ole mikään kikka millä kaikki toimii vaan voi olla päämäärää, vaikka se että lapsi on aktiivinen, ... ja on paljon erilaisia tapoja tehdä töitä ... niin se palvelee sitä päämäärää.”* (T1,2).

Opettajan rooli, toiminta ja tehtävä näyttäytyivät perustaitojen opettamisen ja kontrollin sekä oppilaslähtöisen lähestymisen välisenä tasapainotteluna. Opettajan persoonalla nähtiin olevan lähtökohtaisesti merkitystä sille, kuinka opettajan tehtävä ymmärretään ja kuinka uutta ajattelua omaksutaan. Restoratiivinen lähestymistapa näkyi erityisesti informanttien puhuessa opettajan roolista, johon restoratiivisina elementteinä liitettiin mm. kunnioitus sekä oppilaiden tarpeiden ymmärtäminen ja tarpeiden ilmaisun tärkeys. Oppimisen vahvistuminen liitettiin osaltaan tarpeiden kautta työskentelyn tulokseksi: *”Tämä (restoratiivisuus) on mielenkiintoista, että siinä vuorovaikutuksessa, ja heidän omista tarpeistaan ja lähtökohdistaan he pystyvät, todella oppiin paljon asioita.”* (T1,2). Lisäksi aineistossa todetaan, että kunnioittavan suhtautumisen opettelu on myös opettajalle tärkeää: *”...se tehdään omalla persoonallaan ja siinä pitää olla aito mutta ehkä sitä voi oppia siinä omassa persoonassaan just sitä kunnioittavaa suhtautumista... Et sen se vaatii sen kynnyksen ylittämisen.”* (T3,4).

Koulutusta pidettiin muutosprosessin edellytyksenä itselle, mutta toisaalta restoratiivinen lähestymistapa liitettiin laajemmin keskusteluun opettajankoulutuksen sisällöistä erityisesti ryhmän ohjaamiseen ja työrauhan turvaamiseen liittyen. Kaikki informantit toivat esiin näkemyksen siitä, että ryhmän hallintaan liittyvä koulutus tulisi sisällyttää vahvemmin jo opettajan perusopintoihin. Erityisesti aineenopettajien koulutuksen ei nykyisellään nähty vastaavan kasvatustyön haasteisiin. Yksi informantti toteaaakin:

”Siis opettajankoulutushan ei vastaa monella tavalla tähän kasvatustyöhön. Erityisesti kun mekin yläkouluna edustetaan aineopettajajärjestelmää, ...hyvin vähän tulee ryhmäyttämisen työhön välineitä opettajankoulutuksessa. Tähän pitäisi olla välineitä koska ...kun ajatellaan että meillä on menossa oppimistulokset alas päin, se johtuu myös osin siitä, että meillä ei panosteta ryhmäyttämiseen ja työrauhaan” (P2)

Ja yhdessä ryhmähaastatteluaineistossa lisätään, että: *”Se [koulutus] vois olla siellä ihan jo opettajakoulutuksessa.”* (T9,10.)

Rehtorit pohtivat johtamisen dynamiikkaa ja kuvasivat sekä haasteita että onnistumisia tilanteissa, joissa olivat hyödyntäneet oppimiaan restoratiivisia käytäntöjä. Rehtorit nostivat restoratiivisena elementtinä esiin kuuntelemisen merkityksen kuvaten pyrkimyksiään huomioida ja kuulla henkilökuntansa kaikkia jäseniä, johon restoratiivinen lähestymistavan koettiin tuoneen hyviä työvälineitä. Yksi rehtoreista pohtii mm. kehityskeskusteluja ja huomauttaa, että: *”kyllä tämä on vaikuttanut*

siihen tapaan, ... kehityskeskustelut niin ... pohjana just restoratiivinen et antaa tilaa jokaisen tuottaa oma vastaus ja ajatus siihen isompaan teemaan. (P2). Toinen rehtoreista on vienyt oppimaansa opettajien kokouksiin: "... se että miten mä saan vaikka opettajankokouksessa opettajilta ... mielipiteen siihen asiaan. Että ... sielä ei vaan yks tai kaks sano jotain..." (P3).

Yksi rehtoreista toteaa kuitenkin, että arjen kiireisessä työrytmissä on vaikea arvioida sitä, miten restoratiivinen lähestymistapa on omaan kouluun juurtunut tai miten sitä arjessa käytetään:

"...mietin rehtorin näkökulmasta, että mä, hirveen vähän pääsen näkemään tuolla mitä luokissa tapahtuu. Et itse asiassa mul ei ole vahvaa tietoa siitä et kuinka restoratiivinen meidän koulu on... Ja välillä tuntuu, että ei tässä ole restoratiivisuuden hiventäkään näkyvissä yhtään missään ... (P1).

Aineistosta nouseekin esiin näkemys, että ei ole helppoa saada kaikkia mukaan yhteisen toimintaan ja yhteisen tavoitteen taakse. Samaan aikaan arki tuo tilanteita, joissa restoratiivisuus tuntuu katoavan kokonaan. Yhtä lailla vanhat johtajan asemaan liittyvät auktoriteettiasetelmat tuovat jännitteitä alaissuhteisiin.

Kaikki informantit liittivät restoratiivisuuden erityisesti ajattelutapaan ja asennoitumiseen, jolla oppilaisiin suhtaudutaan. Kun informanteilta kysyttiin mm. mitä restoratiivisuus sinulle merkitsee, millainen olet restoratiivisena opettajana tai mitä muutosta olet restoratiivisen aiheen koulutuksen jälkeen toiminnassasi havainnut, aineisto tuottaa näkymän, jonka mukaan restoratiivinen henkilökunnan jäsen on oppilaita osallistava ja oppilaslähtöinen, kärsivällinen ja kuunteleva, läsnä oleva mahdollistaja, joka kunnioittaa oppilaitaan ja nauttii näiden kunnioitusta, uskoo lapsessa olevaan hyvään, mallintaa ja tukee yhteistyötä ja vuorovaikutusta, huolehtii osapuolten asiansa omistajuudesta konfliktitilanteissa, pysyy taka-alalla mutta huolehtii kontrollista, kannustaa, rohkaisee, on helposti lähestyttävä ja tasapuolinen, joustava ja kokeileva, luottaa oppilaiden toiminta- ja ratkaisukykyyn, ja on kaikkia arvostava kohtaaaja. Näistä ominaisuuksia kuvaavat mm. seuraavat aineistolainaukset:

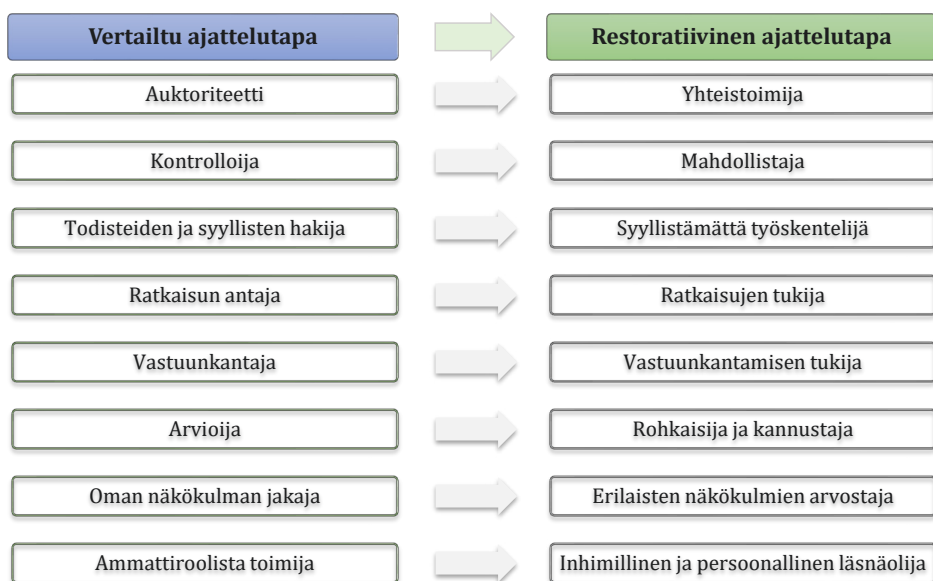
"... jos se opettaja on helposti lähestyttävä ja sellainen, joka vaikuttaa kiinnostuneelta myös sen oppilaan muistakin asioista ehkä kuin niistä kouluasioista, niin varmaan sitten sillä saa hyvän luottamussuhteen siihen ihan luokkatilanteeseenkin." (T3,4)

"...Minä koen, että motivaatio näkyy. Se tekemisen ilo saa näkyä. Ja se on kaikista tärkein ja se on vastuunottamista se, että lapsi saa yrittää työskennellä. Ja koen, että vaikka olisi heikko oppimistulos, jos lapsi on yrittänyt parhaansa ja antautuu oppimiselle, niin se on hyvä oppimistulos silloin. (T1,2)

”...minä haluan uskoa lapsessa olevaan hyvään ja haluan uskoa, että lapsella ei ole mitään syytä olla tekemättä asioita, jos ne asiat esitetään oikealla tavalla ja oikean kokoisesti. ...Mitä enemmän sitä vastuuta annetaan ja ne selviävät siitä, sitä enemmän pystyn taas uskomaan niihin, ja sitä enemmän pystyy antamaan niitä vapausasteita.” (T8)

Tämän aineiston perusteella restoratiivinen lähestymistapa edellyttää ajattelutavan muutosta. Ihmiskäsitys, asennoituminen oppilaisiin ja yhteisön muihin jäseniin sekä oman toimijuuden tarkastelu ovat merkittäviä lähtökohtia, jotka nousivat esiin yhteisenä ja yleisenä pohdintana kaikkien informanttien puheessa. Restoratiivisen ajattelutavan omaksumisen koettiin osin vahvistaneen jo muotoutunutta opettajakuvaa ja osin tuoneen siihen lisää aineksia.

Yhteenvetona kuvaan restoratiivisen lähestymistavan tuomaa muutosta ajattelutapaan seuraavassa kuviossa 9 aineistosta nousseilla käsittepareilla siten kuin informantit puheessaan vertailua tuottivat.



Kuvio 9 Aineiston tuottama vertailu ja muutos ajattelutavoissa

Kuviossa 9 kuvaan informanttien puheessa esiintyvää ajattelutapojen vertailua. Kuviossa vasemmanpuoleinen käsite kuvaa vertailukohtaa, johon puheessa restoratiivista ajattelutapaa verrattiin. Kyseessä ei siis ole yksittäisen informantin oma ajattelutapa, vaan ajattelutapa, joka vertailupuheessa aineistossa esiintyy. Oikeanpuoleinen käsite kuvaa muuttunutta ajattelutapaa, jonka aineisto tuottaa ja jonka

tulkitsen aineiston esittämäksi *restoratiiviseksi ajattelutavaksi*. Kuvio kuvaa siis niitä käsitteitä, jotka informantit itse nostavat esiin, kun ovat restoratiivista lähestymistapaa haastatteluissa pohtineet. Muutoksen kuvaus näiden käsiteparien avulla antaa osaltaan vastauksen kysymykseen siitä, miten restoratiivinen lähestymistapa aineistossa ilmenee. Toisaalta aineisto ei anna suoraan vastausta siihen, mihin muihin lähestymistapoihin esiin nostetut käsitteet voidaan liittää.

Edellä avasin aineistolainausten avulla GT-prosessissa löytämieni alakategorioiden vertailulla muodostamani yläkategorian, jonka nimesin käsitteellä *restoratiivinen ajattelutapa*. Seuraavaksi pyrin selvittämään, miten tulkitsen tämän yläkategorian vastaavan tutkimukseni alakysymyksiin. Aineistosta nouseva restoratiivisen ajattelutavan vaikutus opettajuuteen sekä johtajuuteen vastaa osaltaan tutkimukseni alakysymyksiin siitä, miten restoratiivinen toiminta peruskouluilla näyttäytyy ja miten restoratiivinen lähestymistapa tuotetaan. Kriittisesti tarkasteltuna voidaan todeta, että restoratiivisen ajattelutavan omaksuminen vaatii näkökulman vaihtamista ja ajattelun muutosta. Vastauksissa heijastuu näkemys siitä, että nykyinen opettajan koulutus ei mallinna riittävästi opitun kaltaista konkreettista tietotaitoa. Kun restoratiivinen lähestymistapa onnistutaan tuomaan osaksi omaa ammatillista ajattelutapaa, näkyy muutos niin, että autoritaarinen suhde oppilaiseen muuttuu jokaisen ainutlaatuisesta arvoa ja kyvykkyyttä tukeväksi vuorovaikutukseksi, joka vapauttaa henkilökunnan jäsenen kontrolloijan roolista mahdollistajan rooliin. Myös ihmis-käsitys koettiin merkittäväksi, sillä informanttien puheessa oppilaat näyttäytyvät kyvykkäinä mutta tukea, ohjausta ja rohkaisua tarvitsevinä ratkaisijoina. Opettajat hahmottuvat yhtäältä turvallisen oppimisympäristön ylläpitäjinä toisaalta kannustajina, jotka antavat tilaa oppilaslähtöiselle toiminnalle. Restoratiivisen lähestymistavan koettiin tuoneen ajattelutavan vaihdoksen ja menetelmiä, joiden avulla tämän tasapainon ylläpitäminen nähtiin mahdolliseksi.

Kriittisenä tekijänä aineistosta nousee esiin näkemys, jonka mukaan restoratiivisen lähestymistavan juurtuminen oman yhteisön vallitsevaksi toimintatavaksi ei onnistu vain koulutuksen turvin vaan lisäksi tarvitaan koulun johdon ja koko henkilökunnan myönteistä suhtautumista ja sitoutumista. Toisaalta restoratiivinen lähestymistapa näytti aineistossa kiinnittyvän osaksi nykyistä opetus- ja kasvatuskentän kehitystä, eikä se välttämättä erotu omana erillisenä tematiikkana. Useimmiten restoratiivinen lähestymistapa näytti liittyvän yleisemmin vuorovaikutuksen ja lapsilähtöisen työ-tavan vahvistamiseen. Nämä teemat ovat olleet vahvasti esillä haastatteluajankohtaan osuneessa Perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistuksessa ja siihen liittyneessä diskurssissa. Haasteeksi lähestymistavan juurruttamisessa nousi esiin mm. se, että kaikki henkilökunnan jäsenet eivät olleet valmiita muuttamaan ajattelutapaansa tai eivät olleet kiinnostuneita osallistumaan aiheen koulutuksiin sekä toisaalta se, että arviointi restoratiivisen lähestymistavan toteutumisesta koettiin lähes mahdottomaksi.

Tämän alaluvun lopuksi tarkastelen tässä avattua yläkategoriaa kirjallisuuden avulla. Alan tutkimuskirjallisuuteen tehdyn vertailun tuloksena voidaan todeta, että tässä alaluvussa käsitelty restoratiiviseksi ajattelutavaksi nimittämäni yläkategoria peilaa osin restoratiivisen lähestymistavan lähtökohtia. Yläkategoria ilmentää erityisesti kahta tutkimuskirjallisuudessa restoratiiviseen lähestymistapaan ja sen käyttöönottoon liitettyä elementtiä. Ensiksi, kuten informantit niin myös aiheen koulukontekstiin liittyvä tutkimuskirjallisuus esittää, että restoratiivisen lähestymistavan omaksuminen vaatii ajattelutavan muutosta, uutta ”mindsettiä”, ja toisaalta osin vanhasta ajattelusta poisoppimista, joka voidaan nähdä koko lähestymistavan tuottamisen ja juurruttamisen kriittisenä tekijänä. Mm. Wachtel (2010) korostaa, että restoratiivisten käytäntöjen tuottamista hyvistä tuloksista huolimatta, restoratiivinen lähestymistapa edellyttää uudenlaista ajattelutapaa ja johdon sitoutumista tähän (Wachtel 2010, 91-100). Cowie ja Wallace (2000) havaitsivat tutkimuksessaan, että erilaisten vertaistuen toimintamallien, mm. vertaissovittelun, käyttöönottoon vaikuttavat aikuisten kielteiset tai epäilevät asenteet liittyen lapsen tai nuoren kyvykkyyteen ottaa vastuuta tai olla aktiivisia toimijoita yhteisössään (Cowie ja Wallace 2000, 7-27). Hopkins (2004) ja Morrison (2007) painottavat ns. kokonaisvaltaista restoratiivista lähestymistapaa ja esittävät, että kaikkien kouluyhteisön jäsenten tulisi voida sitoutua uuteen ajattelutapaan (Hopkins 2004, 29-41; Morrison 2007, 345-346).

Toiseksi aineistosta nousee esiin myös restoratiiviseen lähestymistapaan liittyvä ihmiskäsitys, jota myös alan kirjallisuudessa on tarkasteltu. Informantit liittävät restoratiivisuuden näkemykseen, jonka mukaan oppilaita tulee arvostaa sellaisenaan oman elämänsä asiantuntijoina ja ratkaisijoina, joiden aktiivisuus sekä vuorovaikutuksen ja tarpeiden ilmaisun tukeminen on keskeinen lähtökohta, kun yhteisön hyvinvointia ja oppimista vahvistetaan. Restoratiivisen oikeuden lähtökohtana on rikostapauksissa nähdä rikoksen osapuolet tilanteen asiantuntijoina, joilla on tuettuina mahdollisuus hyvittää ja ratkaista tapahtunut ei pelkästään itsensä eduksi, vaan myös yhteisönsä parhaaksi (mm. Christie 1977, 1-14; Zehr 2002, 19-28). Walgrave et al. (2013) toteavat, että restoratiivisen ihmiskäsityksen mukaan rikoksen osapuoli, sekä tekijä että uhri, nähdään ensisijaisesti mahdollisina ratkaisijoina ja vastuunkantajina (Walgrave et al. 2013, 159-162.). Hopkins (2006) pitää keskeisenä ymmärrystä yksilön tarpeiden vaikutuksesta sosiaaliseen käyttäytymiseen ja korostaa restoratiivisten käytäntöjen mahdollistavan tarpeiden käsittelyn, koska osapuolet nähdään tapahtuneen arvokkaina ja kyvykkäinä ratkaisijoina, joiden tarpeista puhumista tulee tukea (Hopkins 2006, 29-34, 78-82). Percy-Smith (2012) puolestaan huomauttaa, että lapset ja nuoret elävät arjessaan erilaissa sosiaalisissa ryhmissä, joten heidän asiantuntijuuttaan tulee konfliktien käsittelyssä aktiivisesti tukea ja hyödyntää (Percy-Smith 2012, 12-29). Myös Euroopan neuvoston raportti lapsiystävällisen oikeuden suuntaviivoista painottaa ihmiskäsitystä, jonka mukaan lapsi on arvokas sellaisenaan riippumatta siitä, mitä hän tehnyt, ja aikuisten tehtävä on suojella lasta kaikissa tilanteissa (European Union 2010,7).

Restoratiivinen lähestymistapa näyttää tämän aineiston pohjalta asettuvan tai sulautuvan osaksi informanttien ammatillista ajattelutapaa, joka ei ole rakentunut pelkästään vain tämän tutkimuksen kuvaaman restoratiivisen lähestymistavan koulutuksen myötä, vaan myös lähtökohtaisesti laajemmin kasvatusalan ajankohtaisten mm. positiiviseen pedagogiikkaan, vahvuuksien havainnointiin sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen kiinnittyvien suuntausten tuomien ammatillisuuteen liittyvien näkökulmien omaksumisen kautta. Restoratiivinen ajattelutapa näyttää tuoneen uutta näkemystä ja osaamista siihen, miten yhteisön jäsenten, kollegoiden ja oppilaiden, näkemykset ja tarpeet saadaan paremmin esille, miten omaa ryhmänhallintaa voi vahvistaa ja miten restoratiivinen ajattelutapa tukee opetus- tai kasvatustyötä suomalaisessa peruskoulukontekstissa.

6.2 Restoratiivinen osallisuus restoratiivisten käytäntöjen lähtökohtana

Tässä alaluvussa avaan toisen yläkategorian, jolle annoin nimen *restoratiivinen osallisuus*. Haastatteluaineistossa osallisuuden tarkastelua esiintyi erityisesti, kun informantit vastasivat kysymyksiin restoratiivisten menetelmien käytöstä ja oppilaiden oppimisesta näitä menetelmiä käytettäessä. Osallisuus on laaja teoreettinen käsite, jota tämän aineiston avulla tarkastelen rajattuna restoratiiviseen lähestymistapaan. Osallisuus voidaan laajasti ymmärtää, kuten johdannossa ja luvussa 2 olen perustellut, yhtäältä yhteisön jäsenten yhteisenä toimintana ja osallistumisena yhteisön ja sen tavoitteiden hyväksi, sekä toisaalta kunkin yhteisön jäsenen ainutlaatuisuuden arvostamisena. Kuten Kiilakoski (2007, 15) toteaa, osallisuuteen kasvetaan ja siihen voidaan kasvattaa, joka oppilaan näkökulmasta voi tarkoittaa mielestäni sitä, että osallisuutta voi oppia, ja koulun henkilökunnan näkökulmasta puolestaan sitä, että osallisuutta voi opettaa. Tässä alaluvussa kuvaan aineiston avulla, miten osallisuus kiinnittyy aineistossa restoratiiviseen lähestymistapaan. Tämän yläkategorian alakategorioiksi muodostuivat toimintatavat ja menetelmät, oppiminen, ilmapiiri ja haasteet, jotka käytäntöihin liittyivät. Kuten edellisessä alaluvussa, nostan tässäkin ensin esiin tähän yläkategoriaan liittämäni alakategoriat, joita vahvistan aineistoesimerkein. Sitten kuvaan tästä yläkategoriasta luomani teoreettisen tarkastelun ja lopuksi liitän sen aiheen kirjallisuuteen.

Aineisto esittää, että restoratiivisuus toteutuu etenkin käytännön yhteistoiminnallisissa menetelmissä. Restoratiiviset menetelmät, joista useimmiten mainittiin puhepiiri (pupi) ja pariapiiri (papi), koettiin ennen kaikkea ryhmätyömenetelminä, joiden avulla pyrittiin saamaan kaikki oppilaat osallistumaan. Piirien nähtiin tuovan kaikille mahdollisuuden omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaisuun ja piirien koettiin tukevan yhdessä toimimisen kautta osallistumista, jota pidettiin osallisuuden keskeisenä elementtinä. Restoratiivisia piirejä oli hyödynnetty yhtäältä opetuksen

apuvälineinä niin oppisisältöön perehdyttäessä kuin osaamisen kertaamisessakin, sekä toisaalta toiminnallisina menetelminä niin henkilöstön kokouksissa kuin vanhempainilloissakin. *”Ja nimenomaan sitten tämä [pupi] on ollut loistava, kun jokainen saa puhekapulan ja pääsee kertomaan... siellä on tullut aika paljon yllätyksiä että hiljaiset oppilaat onkin... ruvenneet puhumaan”* (T9,10) todetaan yhdessä ryhmähaastatteluaineistossa. Menetelmiä ei kuitenkaan sellaisenaan nähty aina uusina vaan ne koettiin osaksi jo olemassa olevaa henkilökohtaista suuntausta oppilaskeskeiseen ja yhteistoiminnalliseen opetukseen, jolloin restoratiiviset menetelmät olivat vahvistaneet omaa pedagogista osaamista ja tuoneet ryhmän kanssa työskentelyyn lisää välineitä. Kolmen informantin ryhmähaastatteluaineisto kertoo, että

”kun nuo mitkä me opittiin siellä kurssilla, nämä restoratiiviset... pupi ja papi ovat ihan semmoisia, mitkä lähes joka kurssille... jossain muodossa tulee. Siis mitkä ovat oppilaskeskeisiä menetelmiä, missä oppilaat keskustelevat, missä oppilaat esittävät, missä oppilaat jotenkin yhdessä tekevät työtä.” (T5,6,7).

Piireissä työskentely vaatii harjoittelua, mutta parhaimmillaan menetelmien koettiin vahvistavan osallistumista, kuuntelun merkitystä ja opettavan keskustelun taitoa. Pienin askelin etenemistä pidettiin hyvänä kuten aineistossa todetaan: *”ensin aloitetaan piirillä ja sitten siinä voi olla jotain paripiiriosuuksia ja lopulta tehdään joku isompi juttu porukalla niin... että se koko tunti tavallaan perustuu erilaisiin kokoonpanoihin.”* (T3,4), mutta harjoittelu jo pientenkin oppilaiden kanssa on tärkeää kuten yksi haastatelluista huomauttaa:

”Ja me ollaan harjoiteltu jopa eka- ja tokaluokkalaisten kanssa sitä, että miten restoratiivisessa oppimisyhteisössä puhutaan toiselle ...ollaan tehty paljon kerronta- tai puheharjoituksia, joita paripiirissä on tehty, tai puhepiirissä on tehty niin, että siellä aina on taustalla se, että kun joku kertoo, kun joku puhuu, toiset aidosti kuuntelevat ja sitä kuuntelemisen taitoa... se ei ole kovinkaan myötäsyyntinen taito, sitä pitää ihan harjoitella.” (T8).

Yksi rehtoreista kuvasi siirtäneensä restoratiiviset lähtökohdat myös kasvatuskeskusteluihin. Hän katsoi, että kunnioittava keskustelu myös hankalien tilanteiden käsittelyssä tuottaa parempaa tulosta kuin ohjeiden antaminen valmiina ylhäältäpäin:

”No.. ajattelen.. kun on tämä tausta niin... ei voi millään muulla tavalla lähteä kasvatuskeskusteluun... että vaikka opettaja on siinä aikuinen ja joutuu tietyllä tavalla ottamaan puheeksi asian, joka ei ole toivottavaa käytöstä, niin pitäisi kuitenkin lähteä siitä, että vuorovaikutus on hyvää ja kunnioittavaa, jotta asioista voidaan keskustella hyvin, koska se ei ole enää keskustelu, jos joudutaan määräämään ja jos tulee ohjeet ylhäältä.” (P2)

Haastateltavat pohtivat myös arviointia. Osa haastatelluista oli hyödyntänyt piirityöskentelyä osana arviointia niin, että oppilaat oli ohjattu itse keskustelemaan onnistumisestaan ja ongelmistaan ryhmässä työskentelyn jälkeen. Toisaalta arviointiin liittyvässä puheessa heijastuu yleisemminkin arvioinnin muutos yhä yhteistoiminnalliseen, oppilaita osallistavaan ja heidän omaa vastuunkantoaan tukevaan suuntaan. Kahden informantin ryhmähaastattelussa todettiin, että

”...me ollaan näiden restoratiivisten ajatusten takia tehty paljon yhdessä ja tutustuttu toisiimme, niin se on johtanut siihen, että me tehdään eri lailla myöskin näitä kokeita ja muita ...tietysti myöskin perinteiset kokeet ovat muuttuneet... Lähtökohhta on se, että kaikki mitä tehdään, on oppimista. ... avainkysymys tietenkin on se, että kantaako oppilas vastuuta vai ei kannaa...” (T1,2).

Restoratiiviset piirit miellettiin selkeästi ryhmätyömenetelmiksi ja aineistossa nouseekin monitasoisista pohdintaa ryhmätyön merkityksestä ja osallistumisesta, jolloin informanttien puhe kiinnittyy jälleen laajempaan kasvatustyön diskurssiin yhdessä toimimisen merkityksestä ja menetelmistä. Työskentely piireissä ei aina ole ongelmatonta vaan opettajan tulee tuntea ryhmänsä ja huomioida mahdollisia jännitteitä tai persoonaan liittyviä haasteita. *”Varsinkin jos on tiettyjä jännitteitä oppilaitten välillä... se voi olla ahdistava tilanne. Että kyllä siinä pitää... katsoa myös sitä porukkaa.” (T5,6,7)*, todetaan yhdessä ryhmähaastatteluaineistossa. Menetelmien toistuva käyttäminen harjoitti useimmiten koko ryhmää piireissä työskentelyyn, mutta ujous tai jännitys saattoivat joissain tapauksissa johtaa kiusaantumiseen, josta ei ollut helppo päästä eroon. Ryhmätyöskentely näyttää siis vaativan sekä vetäjältä että ryhmältä harjoittelua, mutta sitkeä toistaminen näyttää tuottavan tulosta. Aineisto kertoi myös oppilaiden antamasta välittömästä palautteesta liittyen piireissä työskentelyyn; muutama oppilas kaipasi perinteistä kirjasta oppimista, mutta pääosin oppilaat olivat kokeneet työskentelyn mielekkääksi ja jopa toivoivat lisää piireissä työskentelyä:

”Sitten he oppivat niitä. Jos ajatellaan, et ne on niitä restoratiivisia menetelmiä, mitä siellä tunneilla käytetään, mitkä on niitä missä he keskustelevat ja pohtivat yhdessä ja muuta, niin kyllähän he niitä taitoja oppivat. Yhdessä tekemisen taitoja, oppii jakamaan työtä, kaikkea sitä hakemaan yhdessä.” (T5,6,7)

”...se on hienoa, jos lapsi ei koe, että sen tarvitsee opettajaa varten esittää näitä oikeita vastauksia. Vaan se riittää tavallaan, että työskentelee aktiivisesti ja jakaa ehkä vertaisten kanssa sitä oppimista.” (T1,2)

Yksi haastatelluista koki, että erityisesti haasteellisten ryhmien kanssa tulisi vahvistaa yhteistoiminnallisuutta ja hyödyntää restoratiivisia menetelmiä.

”...että joskus kuulee sanottavan että, tämä on niin hankala ryhmä, että me tehdään näiden kanssa vaan kirjan tehtäviä ja työkirjatehtäviä. Niin minusta siinä kohtaa opettaja on nostanut vaan kätensä ylös ihan turhaan, koska minä uskon, että ihan jokaisessa ryhmässä pystyy käyttämään näitä menetelmiä ja ihan jokainen ryhmä hyötyy näistä menetelmistä, mutta se tarttee tehdä vaan riittävän pienin askelin.” (T8).

Ryhmän koko vaikutti myös restoratiivisten piirien hyödyntämiseen. Suuri ryhmäkoko toi ajallisen rajoitteen, mutta sopivan kokoisella ryhmällä nähtiin piiriasetelman tuovan etua. Yksi rehtoreista huomautti: *”Et käytetään puhepiiriäkin mutta se on neljälläkymmenellä iso ja jos noin tunti on aikaa niin ei siinä kovin paljon pääse puhumaan.” (P2).* Yhtä lailla piirien hyödyntäminen vaatii myös opettajalta aikaa valmisteluun. Toisaalta nähtiin, että pelkkä menetelmien hallinta ei tuo lisäarvoa vaan merkityksellistä on ymmärtää, miksi jotain menetelmää käyttää. *”...nyt ajattelin, että jotkut kokonaisuudet olisi kiva luoda, jotka voisi vetää sillä koko jutulla läpi, mutta se vaatisi sen että pystyisi käyttämään siihen suunnitteluun aikaa.” (T3,4).* Ja yksi opettaja toi esiin myös asennoitumiseen ja jaksamiseen liittyviä haasteita, joita restoratiivisten käytäntöjen ja yleisemminkin ryhmässä tehtävien menetelmien hyödyntämiseen liittyy: *”...mutta joskus sitä on vaan silleen laiska, että jaksanko minä nyt laittaa... mutta, pulpetithan voi asetella jo valmiiksi semmoiseen muotoon.” (T8).*

Kaikki kolme haastateltua rehtoria pohtivat myös restoratiivisten menetelmien käyttöä ja niihin liittyviä haasteita. Rehtorit olivat hyödyntäneet restoratiivisia piirejä henkilöstön palaverissa ja suunnittelukokouksissa sekä omassa opetustyössään ja konflikteja ratkaistessaan. Myönteisinä elementteinä rehtorien puheesta nousee esiin yhteistoiminnallisuus, tiimityöskentelyn tehostuminen, yhteinen kieli ja kuuluksi tuleminen sekä eri näkökantojen kuuleminen, jotka käsitteinä asettuvat hyvin osallisuuden määrittelyyn. Kaikki rehtorit toivat esiin myös kriittisiä näkökulmia ja esittivät haasteiksi mm. käsiteltävien asioiden paljouden, työyhteisön koon ja erilaisten näkemysten yhteen saattamisen sekä joidenkin kohdalla restoratiivisen lähestymistavan ymmärtämisen kapeasti vain menetelmiksi, joiden käyttö hiljalleen hiipuu:

”Ja meidänkin koulu on koko ajan kasvanut niin, ollaan nähty, että tiimityöskentely on tosi tärkeä asia, koska meitä on niin paljon, että jokaisella on mahdollisuus tulla kuulluksi ... Se vie aikaa enemmän, jos jokaista kuullaan taikka sitten, että ei välttämättä jokainen rohkaistu sanomaan sitä aitoa mielipidettä.” (P1)

”Omassa yksikössä haaste oli se, että opettajat kun käyvät näissä koulutuksissa ja sitten kun sitä tuodaan esille, niin sieltä tulee aina puhepiiri ja paripiiri, niin toiset kuvittelevat, että restoratiivisuus on sitä, että ollaan puhepiirissä, ja me on paljon alettu puhumaan nyt siitä, että eihän se ole, kun se on se arvomaailma siellä takana, se kunnioittavan kohtaamisen ajatus, ja nämä on sitten menetelmiä, joilla voidaan niitä tilanteita saada aikaseksi. (P2)

”Se on hitaasti kulkeva polku. Se on jännä, että ne, jotka on meilläkin käynyt koulutuksessa, kaikki kokevat, että se oli tosi hyvä koulutus... Mutta sitten jotenkin kummallisesti aina ne asiat tahtoo vähän palautua sinne vanhoille uomille, vaikka ne oli tosi hyviä juttuja. Esimerkiksi kaikki toiminnallisuus ja sitten oppilaitten osallisuus siellä opetuksessa. Se on semmoinen pitkä, hidas tie.” (P3)

Kaikki informantit nostivat toistuvasti puheeseen osallistumisen ja osallisuuden, kun haastatteluissa restoratiivisista käytännöistä keskusteltiin. Osallisuuden oppiminen näyttäytyy restoratiivisten menetelmien käytön tärkeänä mutta myös kriittisenä tekijänä. Yhdessä ryhmähaastattelussa todettiin, että:

”... sitten kun on tarpeeksi kauan toteuttanut tuollaisia piirisysteemeitä ja muita mitä siitä nyt sitten seuraa niin, jotenkin se vaikuttaa siihen, miten ne suostuvat tekemään yhteistyötä kenen tahansa kanssa, että miten siinä jotenkin otetaan kaikki huomioon ...haluaisinkin pyrkiä siihen, että entistä enemmän osallistettais kaikkia, että se osallistuminen entistä enemmän laajenisi käsittämään suurinta osaa luokasta... että se laajenisi se osallistumisaste.” (T3,4).

Yhtä lailla kaikki informantit toivat esiin haasteena sen, että kaikki oppilaat eivät olleet valmiita osallistumaan ja näkivät, että osallistumista tulee harjoitella vaiheittain: *”Kun on oppinut jo puhumaan, kun on jo oppinut kuuntelemaan toisia, kun on oppinut kertomaan omista ajatuksistaan, perustelevaan omia ajatuksiaan, niin sitten ollaan jo tosi pitkällä tiellä.”(T8).*

Toisaalta aineisto osoittaa, että kun oppilaat osallistuivat, restoratiivisten menetelmien kautta oppilaiden kuvattiin oppineen keskustelua, ajattelua, asioiden perustelua, kuuntelemista, tunteiden tunnistamista ja sanoittamista sekä yhteistyötä ja vastuunottoa omasta oppimisesta. Niin ikään nähtiin, että oppilaat oppivat myös itsestään ja toisistaan uusia asioita, jolloin näkemykset itsestä ja toisista muuttivat, jonka parhaimmillaan koettiin tuottavan yhteisöllistä tukea. Näissä näkemyksissä heijastuu yleisempi diskurssi osallisuuden määrittelystä, mutta toisaalta kuvaukset ilmentävät osaltaan sitä, miten informantit ymmärsivät restoratiivisen lähestymistavan tuottavan ja tukevan osallisuutta. Kahden informantin ryhmähaastatteluaineisto kiteyttää: *”... niin, että ne itse koko ajan.. keskustelee eikä siellä ole opettaja, joka päpättää... eihän nyt sellaista jaksa kukaan kuunnella, joku luennoi ja ajatukset on missä tahansa,*

mutta jos pitää ne omat aivot pistää töihin..., totta kai siinä oppii paremmin”(T9,10). Kokonaisuutena tähän yläkategoriaan liittyviä aineistosta nousevia alakategorioita toimintatavoista, oppimisesta ja ilmapiiristä sekä haasteista yhdistää näkemys osallisuudesta. ”*Se on ihan ydinkysymys hyvässä ilmapiirissä ja hyvässä oppimisessa. Että kyllä se osallisuus ja osallisuuden kokeminen, että kokee olevansa mukana siinä. Niin se on tärkeää”(T1,2)* kiteytyy yhden ryhmähaastattelun tuottamassa aineistossa osallistumisen kautta koettu osallisuuden merkitys restoratiivisessa lähestymistavassa.

Edellä avasin aineistoesimerkein yläkategorian, jonka nimesin *restoratiiviseksi osallisuudeksi*. Yhteenvetona voidaan todeta, että edellä avautuva aineistosta nousee keskeisenä teemana esiin osallisuus, jota pohditaan restoratiivisten menetelmien hyödyntämisen, henkilökunnan koetun osallistamistehtävän, oppilaiden osallistumisen, keskustelun ja kuuntelun, tunteiden ja tarpeiden ilmaisun sekä oppimisen näkökulmista. Aineistossa osallisuus näyttäytyy kaikkien yhteisön jäsenten näkemysten ja kokemusten arvostamisena niin, että osallisuus hahmottuu omacheitoiseksi osallistumiseksi ja yhteistoiminnaksi, joka edistää oppimista, lisää motivaatiota ja sosiaalista hyvinvointia. Informantit kiinnittivät restoratiivisen lähestymistavan osallistumiseen ja osallisuuteen. Aineistosta nouseva osallisuuden käsite näyttää liittyvän ja vahvistavan kasvatustieteen diskurssissa ilmenevää ymmärrystä osallisuudesta yhtä lailla kuin tämän tutkimuksen kehyksenä olevan restoratiivisen lähestymistavan koulutuksessa tarkasteltua käsitystä osallisuudesta. Esitän seuraavassa kirjallisuuden avulla näkemyksiä, joissa esiintyy niitä osallisuuteen liitettyjä teemoja, joista tämän tutkimuksen informantitkin puhuvat.

Kuten informantit esittävät, myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) hahmottavat osallisuuden yhdessä toimimisen ja yhteisesti asetettuun tavoitteen mukaiseen toimintaan sitoutumiseen (Opetushallitus 2014, 14-18). Kiilakoski (2007) puolestaan näkee osallisuuden määritelmän ulottuvuuksiksi yksilön ainutlaatuisuuden arvostamisen ja hänen osallistumisensa mahdollisuuksien tuottamisen. Olennaista osallisuudessa on kokemus kuulluksi tulemisesta ja oikeus omaan identiteettiin niin, että yksilö ei tule vain kuulluksi, vaan häntä kuunnellaan niin, että hänen näkemyksensä otetaan huomioon toiminnassa yhteisön yhteisten asioiden parantamisessa. (Kiilakoski 2007, 13-14.) Niemi (2007) puhuu osallistavasta pedagogiikasta, jossa hänen mukaansa pyritään purkamaan hierarkkisia valtasuhteita siten, että oppimisympäristö muotoutuu tasa-arvoiseksi. Tämän oppimisympäristön osallistujat – opettajat ja oppilaat – ovat aktiivisia toimijoita tunteineen ja kehoineen. (Niemi 2007, 42-43.)

Gretschel (2002) määrittää osallisuuden olennaiseksi elementiksi yksilön oman kokemuksen niin, että osallistuva yksilö tuntee itsensä kykeneväksi yhteisönsä jäseneksi. Osallisuus on sitä, että asiat tapahtuvat osallisen tunnetasolla. Osallisuuden tunnetta voi kuvata sanoilla voimaantuminen ja valtautuminen, jotka yhdistävät osallisuuden kokemukseen sekä tunteen että kyvykkyyden. Osallisuus tuo tunteen pätevydestä niin, että oman roolin arvostaminen tuo yksilölle mahdollisuuden il-

maista tarpeitaan ja tavoitteitaan. Osallisuuden mittarina voidaan pitää sitä, kuinka hyvin nuori saavuttaa ja kokee valtautuneen toimijan aseman ja kuinka tämä asema säilyy yhteisen toiminnan alusta loppuun saakka. (Gretschel 2002, 90-94.)

Arvostus, osallistumisen mahdollistaminen, kuulluksi tuleminen, tasa-arvo sekä kyvykkyyden kokemus ovat elementtejä, joita myös informantit korostivat kuten aineistoesimerkkien avulla olen kuvannut. Kun tarkastellaan osallisuutta sovittelun kontekstissa, Baraldi ja Iervese (2012) pohtivat osallisuuden määrittelyä erityisesti lapsen näkökulmasta. He käyttävät englanninkielistä termiä *participation*, joka sanakirjan avulla kääntyy suomenkielelle sanoiksi *osallistuminen*, *osallisuus*, *osanotto*, *osakkuus*, ja toteavat, että osallisuuden tarkastelussa merkittävää on se, miten lasten ja nuorten edustus ja toiminta diskurssissa ilmaistaan ja tulee esiin. Baraldi ja Iervese lähtevät määrittelystä, jonka mukaan osallisuus tarkoittaa yksilön mahdollisuutta ottaa osaa ja vaikuttaa aktiivisesti eri tilanteissa, tapahtumissa ja prosesseissa sekä tuotoksissa. Kasvatuskentällä osallisuus on perinteisesti kuvattu lähinnä aikuisten kasvatuksellisten tai normatiivisten intentioiden kautta, jolloin lasten näkemykset ja kokemukset ovat jääneet usein huomioimatta. Mitä jos osallisuutta ryhdyttäisiin hahmottamaan yhdessä lasten kanssa, ja perehdyttäisiin osallisuuteen mm. lasten ja nuorten sosiaalisessa kontekstissa, sosiaalisten suhteiden ja aikuisten interventtioiden valossa sekä sovittelun näkökulmasta, kysyvät Baraldi ja Iervese ja esittävät, että osallisuus sovittelun kehyksessä avautuu kahteen huomioon. Ensinnäkin sovittelu vastaa tarpeeseen tuottaa lapselle mahdollisuus osallistua tilanteeseen, jossa aikuisen ensisijaisena tavoitteena ei ole opettaminen. Toiseksi sovittelu vastaa tarpeeseen tuottaa lasta kunnioittava ja lapsen aktiivista osallistumista ja itse-ilmaisua tukeva sosiaalinen tilanne tai toimintatapa. Sovittelu voidaan ymmärtää osallisuuteen pohjaavana menettelynä, jossa fasilitatiivinen lähestymistapa luo lasten osallistumiselle mahdollisuuden niin, että osapuolten positioihin liittyvät valta-asetelmat eivät estä vuorovaikutusta, vaan kaikkien osallisten valinnat tulevat tarkasteluun ja näkemykset vaikuttavat lopputulokseen. (Baraldi ja Iervese 2012, 1-8.)

Aineistosta hahmottamani yläkategoria *restoratiivinen osallisuus* kytkeytyy mielestäni osaltaan edellä avattuun käsitykseen ja diskurssiin osallisuudesta. GT-analyysin mukaisesti käsitteellistäminen nostaa aineiston lopulta abstraktien käsitteiden tasolle niin, että syntyneet kategoriat kiinnittyvät usein jo olemassa olevaan ymmärrykseen ja diskurssiin (Glaser & Strauss 1967, 41-43; Glaser 1992, 4-44; Holton ja Walsh 2016, 25). GT-tutkija pyrkii kuitenkin avaamaan analyysin myötä syntyviä kategorioita oman tutkimuksensa näkökulmasta, jolloin löytynyt yläkategoria ikään kuin rikastaa diskurssin teemoja tuoden oman tulokulmansa keskusteluun. Pyrin seuraavassa tähän rikastamiseen avaamalla käsitettä restoratiivinen osallisuus siten kuin tulkitsen aineiston sen ilmentävän.

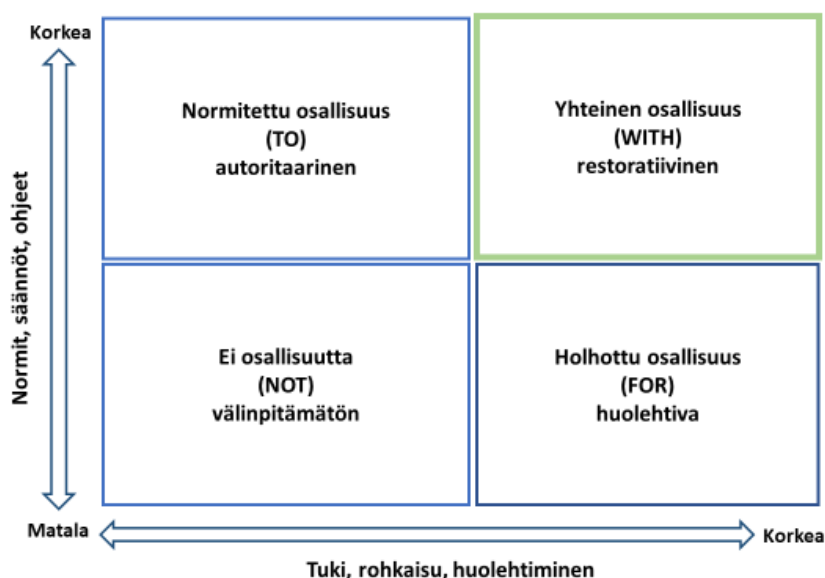
Tarkastelen nelikentän avulla tulkintaani aineistosta nousevasta osallisuuden ja restoratiivisuuden suhteesta. Vaandering (2016) on pohtinut ihmissuhteiden merkitystä restoratiivisessa lähestymistavassa koulukontekstissa ja hän on kiteyttänyt

näkemyksensä malliin, jossa huomioidaan ihmissuhteet toiminnan keskiössä. Hän kutsuu mallia nimellä *The Relationship Window*, jonka suomennan tässä vapaasti nimellä ”Ihmissuhteiden ikkuna” (Vaandering 2016, 66). Avaan tähän ensiksi Vaanderingin näkemystä ja sen jälkeen pohdin aineistosta nousevia näkemyksiä osallisuudesta ja terävöitän restoratiivisen osallisuuden käsitettä asettamalla osallisuuden dimensiot nelikenttään kehittämäni kuvion avulla. Vaandering (2016) näkee, että yhteisön jäsenten väliset suhteet ovat kaiken yhteiselämän keskiössä ja restoratiivisen lähestymistavan tavoite koulukontekstissa on ylläpitää ja vahvistaa näitä suhteita. Kaikkia osallisia arvostava dialogi eheyttää niin, että kukin voi toimia yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä. Koulukontekstissa opettajien tulisi ensin itse toteuttaa tätä näkemystä omissa ihmissuhteissaan, jotta he voivat odottaa oppilailta vastaavaa. Ihmissuhteiden ikkuna -malli voi auttaa opettajia reflektoimaan oman toimintansa restoratiivisuutta kriittisesti niin, että opettaja löytää ns. ”sokeat pisteet”, jolloin oman restoratiivisuuden kehitys siirtyy uudelle tasolle. (Vaandering 2016, 63-76.)

Kuten McCold ja Wachtel (2003) esittävät sosiaalisen kurinpidon ikkuna -mallissaan, jonka olen avannut luvussa 2.3, myös Vaandering pohtii ihmissuhteita neljän eri ulottuvuuden avulla. Näitä ulottuvuuksia hän ilmentää prepositioilla *with*, *for*, *to* ja *not*, kuten McCold ja Wachtel mallissaan myös kuvaavat (McCold ja Wachtel 2003, 1-3). Vaandering esittää, että kun toimimme ihmissuhteissamme niin, että kunnioitamme toista henkilönä sellaisenaan ja tuemme häntä toisaalta käyttämään ja toisaalta löytämään omat vahvuutensa ihmisenä ja toteuttamaan elämän tavoitteita niin, toimimme yhdessä (*with*) restoratiivisesti. Mutta jos emme näe toista sellaisena kuin hän on, vaan vain tuemme häntä, koska koemme, että se on tehtävämme tai se tuntuu hyvältä (*for*), pidämme häntä objektina, joka ei näyttäyty meille oman elämänsä subjektina. Jos taas odotamme ja vaadimme toisiltamme jatkuvasti paljon, mutta emme tue toisiamme, muutumme ”koneiksi”, jolloin teemme mitä käsketään, jotta toinen saa mitä haluaa (*to*). Jos emme tue toisiamme emmekä odota toisiltamme mitään, väheksymme toisiamme (*not*) emmekä näe syytä pitää huolta tai välittää toisistamme. Vaandering toteaa, että opettajat luovat aina puitteet opettaja-oppilas suhteeseen, ja siksi hän pitää tärkeänä, että opettaja muistaa mallintaa omassa työssään ja käyttäytymisessään restoratiivisen lähestymistavan tuomia arvoja, jolloin hän voi myös odottaa saavansa arvostusta ja kunnioitusta oppilailtaan. Hän näkee, että ihmissuhteiden tarkastelu mallin avulla voi avata opettajalle uuden näkökulman oman toimintansa arviointiin. (Vaandering 2016, 63-76.)

Vaanderingin kuvauksen pohjalta pyrin seuraavaksi hahmottamaan ja tulkitsemaan aineistoon pohjaavaa yläkategoriaa restoratiivisesta osallisuudesta kuvaamalla osallisuuden eri ulottuvuuksia nelikentän avulla. Katson, että aineisto käsittää osallisuuden restoratiivisen lähestymistavan keskeiseksi edellytykseksi. Osallisuus näyttäytyy kaikkien tämän yläkategorian alakategorioiden – toimintatapojen, oppimisen ja ilmapiirin sekä haasteiden – läpi kulkevana teemana. Aineistossa informanttien puheessa yhteistoiminta oppimistilanteissa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä, osallis-

tuminen, osallistaminen sekä yksilön asiantuntijuuden arvostus nivoutuvat yhteen restoratiivisen osallisuuden määritelmäksi. Avaan tulkintaani niin, että kuvaan hahmottamani nelikentän ruutuja tilanteessa, jossa toteutuu kyseisen ruudun äärimmäinen laita – siis hypoteettinen ääritilanne. Näin tulen kuvanneeksi koko nelikentän neljä äärimmäistä kulmaa. Lähtökohtanani on tulkinta siitä, että edellä avaamani aineisto tuottaa ymmärrystä restoratiivisesta osallisuudesta niin, että se näyttäytyy omaehtoisena ja yhteisenä osallisuutena. Kuten edellisen yläkategorian kuvauksessa, myös tämän yläkategorian kuvauksessa näkyy muutos aiemmasta ymmärryksestä uuteen, tässä tapauksessa osallisuuden laajemmasta diskurssista kohti tarkennettua käsitystä restoratiivisesta osallisuudesta. Kuvaan osallisuutta neljällä dimensiolla: yhteinen osallisuus (*with*), normitettu osallisuus (*to*), holhottu osallisuus (*for*), ei osallisuutta (*not*), jotka sijoitan nelikenttään seuraavassa kuviossa 10.



Kuvio 10 Restoratiivisen osallisuuden nelikenttä

Kuvio 10 kuvaa yläkategoriaa restoratiivinen osallisuus kuvaavaa nelikenttää, jota avaen seuraavaksi. Kuten Vaanderingin nelikentässä, myös rakentamassani osallisuuden nelikentässä restoratiivisin tila on omaehtoisen ja yhteisen osallisuuden (*with*) ruutu, jolloin toteutuu restoratiivisen lähestymistavan näkemys siitä, että osallisuus merkitsee toistemme ajattelun, tunteiden ja tarpeiden arvostamista ja reflektointia niin, että yhdessä toimien löydämme ratkaisuja ja toimintatapoja, joilla tuemme oppimista, sosiaalisia taitoja ja yhteistoimintaa. Esimerkkeinä tästä ovat useat aineistosta nousevat näkemykset siitä, miten restoratiivisessa lähestymistavassa oppilas

nähdään arvokkaana yhteistoimijana, joka keskeneräisenä mutta tuettuna on kyvykäs oman oppimisensa vastuunkantaja ja elämänsä rakentaja. Aineistossa yhteinen osallisuus näyttäytyy oppimistilanteissa yhteistoiminnallisuutena, jonka koetaan tukevan oppimista ja samalla tuottavan kokemusta mukana olemista ja yhteisöön kuulumisesta. Yhtä lailla aineisto esittää, että henkilöstön näkemykset pääsevät esiin restoratiivisia toiminnallisia menetelmiä hyödynnettäessä. Samoin aineistossa esiintyy näkemys siitä, että yhteinen osallistuminen, jota restoratiivinen lähestymistavan on koettu tuottavan, on tuonut myös huoltajille mahdollisuuden olla mukana yhteisen toiminnan suunnittelussa.

Restoratiivisen osallisuuden nelikentässä normitettu osallisuus (*to*) näyttäytyy toimintana, jonka tavoitteena on toteuttaa jonkun toisen tai koulun yleisten tavoitteiden mukaista näkemystä osallisuudesta. Tästä esimerkkinä voidaan nähdä koulun sääntöjen tuottamat kehykset, joiden puitteissa on toimittava ja osallistuttava, ilman, että jokaisen mielipidettä erikseen kysytään. Aineistossa informanttien kuvauksissa tämä näkyy mm. haasteissa, joita restoratiivisten piirien toteuttaminen on tuottanut – kaikki eivät näe yhteistoiminnallisia menetelmiä mielekkäiksi vaan kokevat olevansa ainakin osittain pakotettuja osallistumaan.

Nelikentässä holhottu osallisuus (*for*) on ääritilanteessa ylihuolehtimista ja toteutuu, kun ikään kuin tarjoamme toiselle mahdollisuutta osallistua, mutta tosiasiasa toimimme hänen puolestaan, koska koemme tehtäväksemme huolehtia toisesta tai koemme toisen puolesta osallistumisen itsellemme mielekkääksi tai tärkeäksi. Tällöin toinen voi olla kyllä läsnä, mutta me toimimme, ajattelemme, jopa tunnemme hänen puolestaan. Aineistosta nousee esiin näkemys, että aikuiset, esimerkiksi vanhemmat, voivat joissain tilanteissa toimia tietoisesti tai tiedostamattaan ylihuolehtivasti ja kokea tehtäväkseen tukea lasta niin, että lapsi ei saakaan yhteisessä keskustelussa puheenvuoroa vaan aikuinen puhuu hänen puolestaan ja jopa hänen ylitseen. Aineistossa holhottu osallisuus näkyy myös implisiittisesti mm. keskustelussa kuulluksi tulemisesta ja sen kokemisen merkityksestä sekä osallistumisen vaikutuksista yhteiseen oppimiseen, asioiden ratkaisuun tai päätöksentekoon. Informantit toistavat näkemystä siitä, että restoratiiviset menetelmät ovat tuoneet myös ryhmän tai yhteisön hiljaisemmille jäsenille mahdollisuuden ja rohkeuden ilmaista näkemyksiään. Restoratiivinen lähestymistapa on siis tuonut muutokseen aiempaan esimerkiksi vain äänekkäitä tai ilmaisuun jo kyvykkäitä huomioivaan kuulemisen tai kuuntelemisen toimintatapaan niin, että jokaisen omaa näkemystä pidetään arvokkaana eikä toisen henkilön tai osan ryhmästä nähdä ikään kuin puhuvan toisten puolesta.

Osallisuuden nelikentässä osallisuus ei toteudu lainkaan (*not*) kun kohdataan välinpitämättömyyttä minkäänlaista osallistumista kohtaan. Tämä johtaa vetäytymiseen ja syrjään siirtymiseen, jolloin yksilö ei ole valmis tai motivoitunut ottamaan vastuuta mistään. Tämä näkyy tässä aineistossa informanttien kuvatussa mm. sitä, kuinka restoratiivisiin menetelmiin osallistuminen vaatii harjoitusta ja rohkaisua ja

usein myös sitkeää toistoa. Osallistumattomuus ei tuota osallisuuden kokemusta, jonka aineisto esittää toisinaan estyvän myös siksi, että joidenkin kohdalla käsitys omasta kyvykkyydestä ja sen rajoittuneisuudesta voi estää osallistumisen.

Kuvasin kuvion neljää kenttää mahdollisten ääritilanteiden kautta selventääkseni käsitystä esittämistäni restoratiivisen osallisuuden neljästä dimensiosta. Koulun arki näyttäytyy kuitenkin aineiston kuvausten kautta paremminkin eri osallisuuden ulottuvuuksien tasapainotteluna, jossa henkilökunnan jäsenen oma ajattelutapa, ammatillinen näkemys ja tarkoituksenmukaisuuden arviointi toimivat ohjaajina tilannekohtaisesti koulun normien kehyksessä. Jokainen kuviossa esitetty osallisuuden ulottuvuus on merkityksellinen eikä toista ulottuvuutta poissulkeva. Liikkeenouseekin olennaiseksi, kun kuviota tarkastellaan. Kuvion pystyakseli osoittaa normien vaikutuksen astetta ja vaaka-akselin osoittaessa tuen ja huolehtimisen astetta. Akselien avulla voidaan tarkastella kunkin neljän määritellyn osallisuuden muutosta erikseen kunkin ruudun sisällä ääritilanteesta aina lähelle seuraavan ruudun määrittämää osallisuutta. Toisaalta akselien avulla voidaan tarkastella kunkin nelikentän osallisuuden dimension suhdetta toisiinsa ja myös muutosta odotusten ja tuen määrittämisessä suhteessa toisiin ruutuihin. Liikkuminen nelikentällä osoittaa siis muutosta.

Esimerkiksi pyrittäessä oppilaiden omaehtoisen ja yhteisen osallisuuden vahvistamiseen voidaan liikkua autoritaarisesta osallistamisesta tai holhoavasta toisen puolesta osallistumisesta yhdessä tekemiseen. Näin liikkeen suunta ohjaa muutoksen suuntaa; esimerkiksi tavoiteltaessa restoratiivista lähestymistapaa, kun ollaan autoritaarisen osallisuuden ruudun vasemmassa laidassa, huomataan, että tukea ja rohkaisua lisäämällä päästään kohti restoratiivisen osallisuuden ruutua. Samalla muuttuu kohtaamisen luonne ja osallisuuden dimensio. Nelikentän ruutujen reunimmaisat kulmat kuvaavat siis kunkin dimension ääritilannetta kuten yllä esimerkeissä esitän, mutta on tärkeää huomata, että eri elämän vaiheissa tai kontekstissa voidaan liikkua osallisuuden nelikentällä kaikissa ruuduissa tilanteen mukaan. Restoratiivisen osallisuuden nelikenttä ei siis arvota ruutujen paremmuutta, mutta pyrkii kuvaamaan osallisuuden ulottuvuuksia, jolloin esimerkiksi opettaja voi tarkastella kriittisesti omaan toimintaansa restoratiivisen osallisuuden mahdollistajana ja tukijana.

Näkemykseni mukaan tähän lukuun avaamani yläkategoriaan *restoratiivinen osallisuus* liittyvä aineisto vastaa osaltaan tutkimukseni alakysymyksiin siitä, miten tutkimukseni teemaan liittyvän koulutuksen käyneet peruskoulun henkilökunnan jäsenet restoratiivisen lähestymistavan käsittävät ja mihin se kiinnittyy, sekä miten restoratiivisten menettelyjen hyödyntäminen ilmenee ja mitä ne tuottavat. Restoratiivinen lähestymistapa näyttää edellyttävän osallisuutta, jossa keskiössä on yhdessä toimiminen, jota toista arvostavan ja rohkaisevan kohtaamisen taito tukee. Nämä käsitykset kumpuavat osaltaan informanttien käymän koulutuksen sisällöstä, mutta katson, että tämän aineiston tuottama käsitys osallisuudesta kiinnittyy laajempaan kasvatuskentän diskurssiin osallisuudesta tuoden siihen omalta osaltaan vahvistusta niin, että oppilas nähdään oman sosiaalisen yhteisönsä kykenevänä ja arvokkaana

yhteistoimijana, jota ei tule ohittaa (mm. Kiilakoski 2009; 21-23; Baraldi & Iervese 2012, 6-7; Percy-Smith 2012, 14-16).

Restoratiivisen lähestymistavan on koettu osaltaan tuoneen ymmärrystä, valmiutta sekä käytännön menetelmiä osallisuuden toteuttamiseen aivan kuten mm. Fronius et al. (2016, 1-28) ja Gregory et al. (2016, 325-353) ovat kuvanneet. Kriittisinä tekijöinä aineistosta nousee näkyviin kouluyhteisön jäsenten erilaiset valmiudet omaksua yhteistoiminnallisia menetelmiä. Restoratiivisen lähestymistavan implementointia hankaloittavat erilaiset näkemykset, tarpeet ja tavoitteet omassa työssä ja työnkuvassa sekä pedagogisessa ajattelussa, joka ei suinkaan kaikilla noudata restoratiivista perustaa tai ihmiskäsitystä tai näitä tukevaa ajattelua, kuten myös mm. Morrison (2007, 340-345) ja Wearmouth et al. (2007, 37-49) ovat raportoineet. Yhtä lailla koulujen nykyinen rytmi aikatauluineen ja tiloineen tuottaa haasteita restoratiivisten menetelmien hyödyntämiseen ja niihin toimintatapojen muutoksiin, joita restoratiivisen lähestymistavan koetaan edellyttävän.

Ajattelutavan ja osallisuuden uudenlainen ymmärtäminen restoratiivisen lähestymistavan näkökulmasta avautuu edellisissä kahdessa alaluvussa 6.1 ja 6.2 kuvaamissani yläkategorioissa. Seuraavassa alaluvussa 6.3 avaan kolmannen yläkategorian, joka liittyy erityisesti konfliktien hallintaan ja sovitteluun konfliktien käsittelyn menetelmänä peruskoulukontekstissa. *Restoratiivinen sovittelu* on vahvasti sidoksissa restoratiivisen ajattelutapaan ja restoratiivisen osallisuuteen, joten tämän kolmannen yläkategorian avaamisen näen edelleen lisäävän ymmärrystä myös kahdesta edellisestä yläkategoriasta ja johtavan lopulta luvussa 6.4 kuvaukseen näiden kolmen yläkategorian suhteista ja liittymistä restoratiivisen oppimisyhteisön visioon.

6.3 Restoratiivinen sovittelu osana ammatillisia taitoja

Kolmanneksi yläkategoriaksi aineiston analyysissa muodostui *restoratiivinen sovittelu*. Tämän yläkategorian alakategoriat olivat arvostus, konfliktinhallinta, sovittelu ja vuorovaikutus, joita aineisto kuvasi avoimessa koodauksessa löytyneellä 22 eri käsitteellä. Aineistossa sovittelua sivuttiin kaikissa haastattelurunon kysymysten herättämissä keskusteluissa aina restoratiivisuuden käsittämisestä, restoratiivisesta opettajuudesta, restoratiivisista käytännöistä kuin restoratiivisen yhteisön tuottamisesta puhuttaessa. Siten sovittelu ja sovittelun taito olivat keskeisiä puheenaiheita, johon tämän yläkategorian käsitteitä informantit keskusteluissaan peilasivat. Avaan tämänkin yläkategorian kuten edellä, kuvaten ensin alakategoriat niitä aineistoesimerkein havainnollistaen ja sitten luon yhteenvetona näkemyksen yläkategoriasta eli restoratiivisesta sovittelusta liittäen sen alan tutkimuskirjallisuuteen.

Eritasoinen konfliktinhallinta ja sovittelun osaaminen sekä siihen liittyvät haasteet nousivat aineistossa kaikkien informanttien puheessa selkeästi esille riippumatta siitä, mihin haastattelurunon kysymykseen vastattiin. Lähtökohtaisesti haastatellut

ymmärsivät arkisen koulutyön toteutuvan jatkuvasti muuttuvassa ja hetkittäin elävässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Konfliktien hallinta kiinnittyi vuorovaikutuksen osaamiseen, johon sovittelu oli tuonut tärkeän taidon. Yksi haastatelluista kiteytti, että *”restoratiivisuus minulle merkitsee erityisesti sitä kohtaamisen arvoa, jossa ollaan tietyllä tavalla tasavertaisesti vuorovaikutuksessa aidosti kuunnellen...”* (P1). Arjen sosiaalinen todellisuus näyttäytyy vuorovaikutuksen ja konfliktinhallinnan jatkuvana liikkeessä olevana prosessina. Konfliktinhallinta hahmottui vuorovaikutuksen ja sovittelun osaamisena. Vuorovaikutuksen harjoittamisen nähtiin osaltaan sovittelun, mutta myös oppimisen edellytyksenä. Restoratiivisen lähestymistavan ymmärtämisen oli osaltaan koettu lisänneen ammatillista osaamista niin, että sekä sovittelun että vuorovaikutuksen keskeisinä taitoina pidettiin kunnioittavaa kohtamista, empatian osoittamista, tasa-arvoista kohtelua ja tunteista puhumista.

Kohtaamisen ja kuuntelun merkityksestä osana sovittelun taitoa puhuttiin monipuolisesti. Yksi informanteista toteaa, että *”hän pyrkii yhä enemmän kuuntelemaan ja yhä vähemmän itse puhumaan”* (T8). Tämä taito ei kuitenkaan ole opettajille ja kasvatustalon ammattilaisille itsestäänselvyys, vaan se vaatii harjoittelua. *”Se ei ole kovinkaan myötäsyttyinen taito, sitä pitää ihan harjoitella”* (T8). Harjoitusta eivät tarvitse ainoastaan opettajat, vaan myös oppilaat. Kuuntelu käsiteltiin läsnäoloksi ja kuuntelun merkitys nähtiin ennen kaikkea oppilaan kuulluksi tulemisen kokemuksen vahvistamisena. Koettiin, että kun oppilas tulee kuulluksi, hän kokee arvostusta sellaisena kuin hän on ja rohkaistuu osallistumaan myös konfliktitilanteiden käsittelyyn. *”Se lisää osallistumista ja rohkeutta yrittää... Ja itse asiassa luovuuskin syntyy sitä kautta, että on lupa tehdä virheitä ja, ihan aidosti.”* (T1,2) todetaan aineistossa. Kuulluksi tuleminen liittyy aineistossa sekä vuorovaikutuksen ja konfliktinhallinnan että osallisuuden käsitteisiin, kuten informantit toteavat: *”se on niin osallistava menetelmä, että kaikki tulevat kuulluiksi ja, olipa se sitten joku ristiriitatilanteen käsittely tai sitten jotakin, mitä nyt oppitunneilla esimerkiksi käytän...”* (T9,10)

Useissa kommentteissa todettiin, että tunteiden käsittelyyn ja ilmaisuun rohkaiseminen on tärkeää. Henkilökunnan jäsenen tehtävänä on tukea tunteiden käsittelyn osaamista ja tunteiden tunnistamista. Yksi informantti toteaa, että:

”yksi koulun ihan sellainen peruserustehtävä olisi se, että mahdollisimman paljon pystyttäisiin puhumaan niistä tunteista, pystyttäisiin sanallistamaan niitä tunteita.... ja tunteiden sanallistaminen on ainoa keino empatiaan... ja siksi sille pitäisi olla koulussa aika ja paikka.” (T8).

Kaksi opettajaa pohti häpeän tunnetta ja heidän tuottamassaan haastatteluaineistossa todetaankin, että *”se restoratiivisuus on... niin kuin esteiden poistamista. Että esimerkiksi perinteinen tunne koulussa on häpeä. Niin, että jos pystyy ottaman sellaisia elementtejä pois, mitkä tuottavat häpeää, niin se on tosi hienoa.”* (T1,2). Toisaalta restoratiivisen lähestymistavan nähtiin edistävän tasa-arvoista kohtelua ja

tasavertaista vuorovaikutusta, koska kaikki saavat tapahtuneeseen tai tilanteeseen liittyvästä positiosta riippumatta mahdollisuuden puhua ja aktiivinen yhteistoiminta opettaa työskentelemään erilaisten oppilaiden kanssa: *”...että se tasapainottaa sitä luokan tilannetta se, että sitä oikeasti kaikki saa sen mahdollisuuden osallistua”* (T3,4) Näkemys nousi esiin sekä opettajien että rehtorin tuottamassa aineistossa. Yhden rehtorin sanoin: *”restoratiivisuus minulle merkitsee niin erityisesti kohtaamisen arvoja, eli tämmöistä kohtaamista, jossa tietyllä tavalla tasavertaisesti vuorovaikutuksessa aidosti kuunnellen...”* (P2)

Vuorovaikutusosaamisen ja kuuntelun merkitys kasvaa erityisesti konfliktitilanteissa. *”...kun ne on jo oppineet kuuntelemaan toisia... niin ei se olekaan mikään kauhean kummallinen juttu sitten se ristiriidan tai konfliktin ratkaiseminen, kun niillä on jo ne välineet olemassa...”* (T8) totesi yksi haastateltava. Sovittelun osaaminen näyttää tuoneen rohkeutta ja luottamusta konfliktinhallintaan, vaikka lähtökohtaisesti tapahtumaa pidettäisiinkin epämurkavina. Kaikkien informanttien puheessa nousi esiin näkemys konfliktista mahdollisuutena. Sovittelun osaamisen myötä konflikti ymmärrettiin mahdollisuudeksi harjoitella, kuunnella, neuvotella ja keskustella toista kunnioittaen, kunnes ratkaisu löytyy, kuten seuraavat aineistolainaukset osoittavat:

”Kyllä se täällä koulussa se restoratiivisuus on sitä, että meillä on oppilait osallisenä asioissa, missä he ovat mukana. Että pyritään siihen, että me ei olla pelkästään se, joka määrittelee, että mitä ne on tehneet tai niiden pitäisi tehdä, vaan, että ne on mukana. Ja varsinkin tietenkin konfliktitilanteissa. Konfliktitilanteissa... se on minulla ihan jo automaatio, että minä kuulen oppilaita aina ensimmäisenä.” (P3)

”Ensinnäkin se [sovittelu] on sellainen työkalu, joka on kyllä ollut hyvin käytökelpoinen kaiken näköisten ristiriitatilanteitten käsittelyssä. Ja tavallaan sellainen, yks valmis malli, jota voi sitten hyödyntää, ei tarvitse aina pätkäillä, että kuinka tässä asiassa lähdettäisiin etenemään...” (T9,10)

”Minä esimerkiksi vetäsin ne kysymykset minun pöytään, että luokassa kun tapahtuu, joku juttu, että yrittäisi... lähtee niihin ongelmakohtiin tarttumaan kun heti niin kun... just kysellä, että mitäs siellä tapahtuu, että siitä lähtee liikkeelle...” (T3,4)

Aineistosta nousi esiin näkemys, että konfliktit koettiin osaksi arjen elämää. *”Aina sattuu ja tapahtuu ja tulee niitä riitoja ja tulee niitä pahaa mieltä aiheuttavia tilanteita”* (T8) kiteyttää yksi informanteista osuvasti. Aineistossa konfliktit määrittyvät tilannekuvausten kautta ja hahmottavat koulun arkea. Haastattelurungossa ei erillisellä kysymyksellä pyydetty kertomaan sovitelluista tilanteista, mutta kaikki

informantit ovat keskustelun lomassa tilanteita kuvanneet. Aineiston konfliktien kuvaus on jaoteltavissa kolmenlaisiin tapauksiin, sen mukaan keiden välisessä ihmissuhteessa konflikti ilmeni. Ensinnäkin informantit olivat sovitelleet oppilaiden välisiä tilanteita, joissa esimerkiksi välitunneilla yhtä oppilasta ei oteta mukaan joukkoon, leikkien säännöistä oli syntynyt riitaa, mielipahaa tai kateutta oli syntynyt siitä, kuka leikkii kenenkin kanssa, oppilaiden välillä oli esiintynyt tappelua tai potkimista tai toistuvaa epäasiallista käytöstä, syrjintää tai syyttelyä. Lisäksi informantit kertoivat sovitelleensa oppilaiden välistä kiusaamista netissä, loukkaamista ja loukkaantumista ja eritasoista riitelyä. Toiseksi informantit kertoivat sovitelleensa oppilaan ja opettajan välisiä tapauksia, joissa asiaton kielenkäyttö oli aiheuttanut ristiriitoja oppilaan ja opettajan välille tai opettajan ja oppilaan välinen jännite oli syntynyt väärinymmärryksistä tai virhetulkintoista. Kolmanneksi informantit kuvasivat sovitteluita, joissa osapuolina olivat opettajat ja huoltaja, jolloin kyse oli ristiriidoista opettajan ja huoltajan välillä niin, että nämä heijastuivat myös opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin.

Tapaukset kuvaavat informanttien sovittelimia tilanteita, eivätkä anna kuvaa tapausten määristä tai yleisyydestä. Näiden tapauskuvausten kautta koulun henkilökunnan työ näyttäytyy kuitenkin opetustyön ja kasvatustyön jatkuvana tilannekohtaisena dynamiikkana, jossa joustavuus ja tilannetaju ovat tarpeen. Informantit eivät juutu kertomaan konfliktien yksityiskohdista vaan avaavat sovittelun tuomaa osaamista, jolla on kyetty tilannekohtaiseen toimintaan, löydetty ratkaisuja yhteistyössä osapuolten kanssa sekä koettu onnistumisia. Yhden ryhmähaastattelun aineistossa todetaankin, että *"Ehkä se on muuttunut, että kun tulee joku kiistatilanne... kun tajusin, kun ne kaksi tuli valittamaan toinen toisistaan... että tämähän on se hetki, jossa minä voin ottaa tämän [sovittelun] käyttöön"* (T5,6,7).

Konfliktinhallinnan menetelmänä kaikissa edellä mainituissa tapauksissa kuvattiin sovittelua, joka käydyssä RESTO-koulutuksessa oli omaksuttu. Sovittelussa kohtaaminen, kuuntelu ja puhuminen sekä osapuolten omien ratkaisujen tukeminen ovat olleet keskiössä. Aineistossa korostettiin kuuntelun taitoa, tasapuolisuutta ja yhteisten ratkaisujen löytymistä oppilailta itseltään:

"...sieltä oppilaalta lähtee itsestään se ratkaisu esiin, ja sitten kun sitä rupeaa vahvistamaan, että mitäs sinä tarvitsisit, että tämä vois toteutua, niin... se on johtanut monessakin kohtaa yksilötasolla paljon parempaan tulokseen kun että käydään keskusteluja, että nyt sinä teet tästä tällä ja tällä tavalla niin,.." (T9,10)

"... me vaan piirissä istuttiin ja kuunneltiin joka ainoaa ja siinä kävi niin, että kun mentiin toinen kierros ne kommentoi taas uudelleen ja uudelleen ja uudelleen, että sitten vaan jotenkin huomasi, että kun ne tarpeeksi monta kierrosta puhuivat niin ne rupesivat itse löytämään jo ratkaisuja ... ja selkeästi on nyt sen kaverin tilanne parantunut ja koko tämän yhteisön tilanne on parantunut..." (T8)

Toisaalta sovittelu näytti edellyttävän sitä, että sovittelutilanteessa opettaja osaa ja muistaa kiinnittyä restoratiivisen lähestymistavan periaatteisiin ja vaihtaa opettajan roolista sovittelijan rooliin kuten yksi rehtoreista toteaa:

”... Että muistaa ottaa mukaan siinä, että miltä on tuntunut kummaltakin puolelta, kun on vaikka loukattu toista... Ne, joita oikein kunnolla ratkotaan ja et saada ne kaikki osapuolet paikalle, ja opettaja lähtee silleen vähän nöyränä siihen, että ei lähde kasvattamaan, niin kyllä se tilanne siellä luokassa paranee.” (P3)

Kahden opettajan haastatteluaineisossa nostettiin esiin sovittelutilanteen avauksen, omien tunteiden hallinnan ja aidon kiinnostuksen merkitys.

”... kun on siis konfliktitilanteita niin, tämä avaus. Että se on tullut niin tavaksi se, että jättää ne omat tunteet... pois automaattisesti. Ja sitten tulee se oikeasti se mahdollisuus siihen, että siinä on ollutkin kaikenlaista muutakin... Niin se on muuttanut, oikeasti, jos nyt sanotaan restoratiivikurssin ennen ja jälkeen. ...Ja se on tosi tärkeää niille lapsillekin, moni on ihmeissään, ...jos on joku riita ja sitten kysyy, että mitä tapahtunut. Niin ne on ihan että, ”haluaksää oikeesti kuulla... että se suhde on ihan erilainen lasten kanssa.” (T1,2)

Osa informanteista kertoo olleensa myös aktiivisesti yhteydessä huoltajiin ja otaneet heitä mukaan sovittelutilanteisiin. Kokemus siitä, että tulee kuulluksi ja saa kertoa oman näkökantansa synnyttää luottamusta ja parhaimmillaan vanhemmille kokemuksen oman lapsen kyvykkyydestä. Haastatteluaineistossa kokemukset huoltajien ja lasten yhteistyöstä näyttäytyvät tuloksekkaina:

”...missä on ollut paikalla siis vanhempia, oppilas, mahdollisesti opettaja, että on ollut isompi joukko niin... se menee helposti siihen et aikuiset puhuu keskenään, ja se oppilas istuu siellä ja kuuntelee, että mitä nuo nyt minun puolesta päättää ... mutta kun kaikilla on se oma puheenvuoro ja tasavertaisesti kaikki saa sanoa sen oman asiansa niin,... siitä syntyy sellainen luottamus, että me ollaan tässä nyt kaikki ... saman asian äärellä eikä kukaan jää ulkopuoliseksi, koska hulluintahan siinä on se, että se kenen asioita käsitellään niin, se usein on se, joka siellä on ikään kuin ulkopuolisena sitten, hänen puolesta päätetään” (T9,10)

Haasteena aineistossa nousee esiin kysymys siitä, miten huoltajat luottavat lasten kykyyn olla osallisena oman toimintansa arvioinnissa ja ratkaisussa. Aikuiset ottavat edelleen helposti puhujan ja päätöksen tekijän roolin. Ratkaisujen löytäminen ei aina riitä kaikille vanhemmille vaan odotetaan edelleen perinteistä syyllisen etsintää ja rankaisujen langettamista kuten aineistosta ilmenee:

”... ja on tietenkin ... aikuisia, jotka vaativat, että pitää olla jälki-istuntoja, pitää olla sanktioita ja ... ovat tyytymättömiä, että tässäkö tämä nyt oli. Sitten kun taas näitten nuorten kanssa keskustelee niin, ne on olleet tyytyväisiä siitä, että tämä meni tällä tavalla, että eipäs isä ja äiti nyt ollutkaan ne, jotka päättää asioista, että he saivat itse sen ratkaisun löydettyä ja menevät sen mukaan ja, ... näillä nuorilla on itselleenkin tullut semmoinen kunnia-asia, tai asenne sitä kohtaan, että mitä me sovitaan, lyödään kättä päälle tai sopimukseen nimet alle niin, ne pitää paljon paremmin kuin, että niille sanotaan, että nyt teet näin...” (T9,10)

Aineisto esittää, että opettajan tai henkilökunnan jäsenen roolia syyllisten etsijänä tai rangaistusten langettajana ei pidetä mielekkäänä vaan päinvastoin moni kuvaaa helpottavana sen, että sovittelu on tuonut menetelmän, jossa syyllisten etsiminen tai todistelu ei ole tavoitteena vaan yhteisen ymmärryksen lisääminen ja tilanteen korjaaminen. Tämä näkemys tuli esiin useiden informanttien kommentteissa:

”Eli minua on paljon aikaisempina opettajavuosina vaivannut se asia, että oppilaiden väliset tilanteet ratkaistiin aina opettajan kautta... se, että todella opettajana joutuu olemaan se, joka vakoilee selville, että mitä on tapahtunut ja kuka on syyllinen ja miten ketkä oli todistajia ja miten sitä syyllistä rangaistaan, ... se epä mukavuus, mikä siinä oli, kun tunsin, että et todellakaan ei ole poliisi eikä ole tuomari eikä opettajan tehtävä ole se sellainen syyllisten etsiminen tai syyllisten rankaiseminen niin, silloin hain aktiivisesti jotain muuta ...sitten vertaissovittelun kautta löytyi se ratkaisu, että lapsi on niiden omien konfliktiansa asiantuntija ja lapset on niiden konfliktien parhaita asiantuntijoita... se, että oli vallankin riemukasta kun ei enää tarvinnut etsiä niitä syyllisiä eikä niitä silminnäkijöitä... (T8)

”... minun ei tarvinnut ruveta syyttelemään ketään ja miettimään, että kumpi nyt puhuu totta ja kumpi on väärässä, vaan he itse keskustelivat...” (T5,6,7)

”...niin pahimmassa tapauksessa se olisi mennyt sillain, että lapsi olisi kiistänyt ja alkanut syyttelemään. Samoin sitten koti olisi lähtenyt omaa lasta puolustamaan niin, minä näin sen sellaiseksi kriittiseksi pisteeksi. Ja nyt se onnistu sitten hyvin eli, nämä... ketkä oli tätä yhtä... syrjinyt niin, he pystyivät siinä [sovittelu] tilanteessa sitten myöntämään sen ihan avoimesti. Ja se onnistui tosi hyvin ja sitten se meni kivuttomasti eteenpäin.” (T1,2)

Kaikki haastatellut rehtorit kuvasivat käyttäneensä sovittelua aktiivisesti omassa työssään. He toivat esiin paitsi onnistumisia myös haasteita, joita ovat sovittelutyössään kokeneet. Rehtoreiden sovittelat tilanteet näyttäytyivät haastavina ja mo-

nitahoisina tapauksina, joissa oli osapuolina sekä oppilaita, opettajia että toisinaan huoltajiaakin. Yksi rehtoreista toteaaakin, että *”... että ei aina ole helppoja. Että ei ole opettajalle, eikä oppilaille, koska siinä joutuu kuitenkin ottamaan niin paljon vastuuta siitä omasta tekemisestään”* (P3). Näissä osapuolten asennoituminen sovitteluun tuotti toisinaan vaikeuksia ja vaati sovittelijalta osaamista ja luottoa prosessiin, missä ei aina koettu onnistumisia. Rehtori kuvaa vastuunoton olevan toisinaan hankalaa:

”...sitten oppilaat joskus... niillä on ehkä semmoinen oletus, että tässä nyt opettajaa läksytetään... Ja sitten kun ne huomaavatkin, että se heidän toiminta ... että on ollut ihan järjestelmällistä, vaikka opettajan kiusaamista, niin osalle se on vähän liian rankkaa. Että sitten huomaa, et jotkut poistuu paikalta, kun ne ei kestä käsitellä sitä asiaa. Sitten sitä jatketaan, että ei sitä jätetä siihen. ... aika monelle vanhemmalle tärkeää, että he sai sanoa, sille opettajalle sen oman mielipiteensä siitä asiasta. ...että päästiin johonkin ratkaisuun, että voi lähtee kunnialla kaikki pois sieltä”(P3).

Myös ajankäytöllä ja tilalla on merkitystä. Yksi rehtori huomauttaa kiireestä todeten, että *”jos itsellä on vähän kiire, että ei pysty paneutumaan siihen kunnolla... Ja sitten, että siihen pitää aina olla se oma tila. Että mitään käytävasovitteluja ei kannata kyllä harrastaa”* (P3) ja toinen rehtori toteaa ajankäytön rajallisuudesta myös, että *”niin kyllähän tilanne sitten niin, kun aika on rajallinen tietyissä tilanteissa, ettei voi käyttää ihan älyttömästi aikaa.”* (P2).

Yksi rehtoreista nosti kriittisenä tekijänä esiin huolen myös sovittelun laadusta ja pohti sitä, että tehdäänkö henkilökunnan toteuttamat sovittelut aina restoratiivisten periaatteiden mukaisesti. Restoratiivisen lähestymistavan omaksuminen on tärkeää, jotta ymmärretään miten ja millä sanoituksella sovittelija tukee sovitteluprosessia. Rehtorin puheessa sovittelu näyttäytyy oppimisprosessina niin sovittelijalle kuin osapuolillekin näiden positiosta riippumatta.

”... näen tärkeänä, että on kirjallinen sopimus ja on mennyt restoratiivisten kysymysten kautta ...silloin voidaan puhua sovittelusta.... Että tässäkin se laadunvarmistus on ihan hirveän tärkeää ja se että, on mietitty tarkkaan... ne restoratiiviset kysymykset sovitteluun että... miksi kysytään mahdollisimman vähin sanoin ja ettei johdatella ja että, siellä ei syytetä ja.. ettei tuu sitä oloa, että on piinapenkissä. Vaan oikeasti katsomassa sitä yhteistä asiaa yhdessä muitten osapuolten kanssa. Se on haastavaa... sovittelu ei se ole yksinkertaista...” (P1).

Olen edellä avannut kolmanteen yläkategoriaan *restoratiivinen sovittelu* liittämieni aineistosta nousseita alakategorioita arvostus, konfliktinhallinta, sovittelu ja vuorovaikutus vahvistaen ne aineiston avulla. Yläkategoriaan liittyvät alakategoriat käsitteineen vastaavat osaltaan tutkimukseni alakysymyksiin siitä, miten RES-

TO-koulutuksen käyneet peruskoulun henkilökunnan jäsenet ovat restoratiivisen lähestymistavan käsittäneet, miten restoratiivisten käytäntöjen hyödyntäminen ilmenee ja mitä se tuottaa. GT-prosessin mukaisesti teen seuraavassa yhteenvetoa tulkinnastani tämän yläkategorian osalta ja liitän havaintoni alan kirjallisuuteen sekä lopuksi esitän yläkategoriasta muodostamani teoreettisen kuvauksen.

Vastauksena restoratiivisiin käytäntöihin liittyen aineistossa sovittelu näyttäytyi keskeisenä restoratiivisen lähestymistavan käytäntönä. Restoratiivinen lähestymistapa käsitettiin kunnioittavana kohtaamisena, kuunteluna ja yhteisenä keskusteluna sekä ratkaisujen hakemisena läpi aineiston niin arkisten tilanteiden kuin haastavienkin konfliktien sovittelussa. Konflikteihin suhtauduttiin ilmiöinä osana ryhmän toimintaa ja restoratiivisen sovittelun katsottiin tuottavan vuorovaikutuksen kehittymistä sekä arjen sosiaalisten taitojen vahvistumista. Konfliktien käsittelyä ei pidetty kuitenkaan aina helppona, vaikka sovittelu olikin tuonut toimivan menetelmän konfliktien käsittelyyn. Aineiston pohjalta restoratiivisessa sovittelussa osallisuus ymmärretään niin, että oppilaan asiantuntijuus käsitteillä olevassa konfliktissa tunnustetaan, eikä aikuinen aseta itseään oppilaan yläpuolelle, vaan näkee tämän näkemykset arvokkaina tilannetta ratkottaessa. Aineistosta nousee esiin käsitys siitä, että jos keskustelun prosessit, päätöksenteon menettelyt ja ratkaisut sidotaan vain aikuisten ymmärrykseen, tullaan estäneeksi oppilaiden oma osallisuus heidän asiantuntijuuttaan aliarvioiden, mikä voi osaltaan estää ratkaisuihin sitoutumisen. Tältä osin restoratiivinen sovittelu peruskoulukontekstissa nivoutuu välittömästi restoratiivisen osallisuuden käsitteeseen, jota edellisessä alaluvussa 6.2 tarkastelin.

Yhteenvetona avaan seuraavaksi aineiston kautta syntynyttä ymmärrystä siitä, mitä restoratiivisessa sovittelussa peruskoulukontekstissa tapahtuu ja liitän tämän yläkategorian tarkastelun myös alan kirjallisuuteen. Ensin esitän konfliktien käsittelyn prosesseihin liittyviä negatiivisia ilmentymiä, joita taustoituksessa avaamassani kirjallisuudessa kuvataan. Sitten kuvaan vastaavasti restoratiivisen lähestymistavan tuomaa ymmärrystä konfliktien käsittelyyn siten kuin aineisto sen esittää. Lopuksi yhdistän nämä kaavioksi ja edellisten lukujen tapaan tuon kaavion avulla esiin niitä konfliktien käsittelyyn liittyviä muutoksia, jotka restoratiivinen lähestymistapa on aineiston mukaan tuottanut, jota GT-prosessissa muodostamani yläkategoria *restoratiivinen sovittelu* peruskoulukontekstissa ilmentää.

Aloitin aineistoon pohjaavan restoratiivisen sovittelun kuvauksen rakentamisen avaamalla ensin alan kirjallisuudessa esiin nostettuja näkemyksiä siitä, kuinka konfliktin käsittely voidaan kokea kielteisenä tai epämiellyttävänä tilanteena. Kun konflikti tapahtuu, se tuottaa osapuolille negatiivisia ajatuksia ja tunteita. Tilanne koetaan epämiellyttäväksi, loukkaavaksi, kiusalliseksi ja niin fyysistä kuin psyykkistäkin kipua ja ahdistusta sekä jopa häpeää ja leimaantumista tuottavaksi tapahtumaksi (Christie 1977, 1-15; Braithwaite 1989, 1-43; Cohen 2005, 12-20). Tapahtunutta ei voi peruuttaa vaan se on kohdattava, mikä osaltaan lisää painetta tilanteen selvittämiseen (Chapman et al. 2015, 14-18). Kun koulussa esimerkiksi aikuinen havaitsee kon-

fliktitilanteen ja tekee intervention, osapuolten ahdistus saattaa lisääntyä. Koetaan tarvetta vältellä tai vähätellä tilannetta tai selittää tapahtunutta tai puolustella itseä. Yksilön käyttäytymiseen kohdistuvista odotuksista ja yhteisön normeista tai toimintakulttuurista poikkeamisesta saatu huomautus johtaa Goffmanin (2012) mukaan tilanteeseen, jossa pyritään säilyttämään kasvot. Hän esittää, että omaksutut kasvot edellyttävät tietynlaista käyttäytymistä, jonka mukaisesti myös tilanne koetetaan saada hallintaan eikä uusien kasvojen omaksuminen ole aina helppoa. Hän kutsuu *vaihdoksi* sarjoittunutta toimintaa, jossa kasvoihin kohdistuvan uhan tunnistamisen jälkeen pyritään uusien korjattujen kasvojen omaksumisen kautta tasapainon palauttamiseen. Esittämässään korjaamisen mallissa Goffman näkee kuitenkin useita poikkeuksia ja haasteita, joita osapuolten kokemat loukkaantumisen tunteet tuottavat eikä sitoutuminen tasapainotilan palauttavaan järjestyksen ole mutkatonta. (Goffman 2012, 37-40.)

Tämän tutkimuksen aineistosta nousee esiin näkemys, että myös konfliktitilanteen käsittely voi aiheuttaa epävarmuutta eikä sovittelu ole aina helppoa. Mikäli koulussa on ollut käytössä sanktioihin johtavat menettelyt, ollaan epätietoisia siitä mihin käsittely johtaa. Toisaalta oman osallisuuden myöntäminen vaatii uskallusta yhtä lailla kuin tunteiden ja tarpeiden käsittely, jotka osaltaan voivat nostaa koetut tunteet ja loukkaantumisen kokemukset pintaan. Ratkaisu tuo muutospaineen ja edellyttää loukkaavasta käyttäytymisestä luopumista ja uuden käyttäytymistavan omaksumista, johon ei aina olla motivoituneita.

Christie (1981) toteaa, että tuska, mikä konfliktin tai rangaistuksen kokemiseen liittyy, on kahtalainen. Yhtäältä koettu tuska voi johtaa kasvuun ihmisenä, mutta toisaalta se voi pysäyttää tämän kasvun, johtaa taantumiseen ja jopa pahuuteen. Hän toteaa, että mikään ei perustele sitä, että tehtävämme olisi lisätä tätä tuskaa vaan päinvastoin. Christie kehottaa näkemään tapahtuneen konfliktin käännekohtana, jossa todellinen dialogi voi alkaa ja neuvoo etsimään vaihtoehtoja, ei vain rangaistuksille, vaan rankaisemiselle (Christie 1981, 1-3.) Konfliktien käsittelyyn liittyvien negatiivisten kokemusten ja epämurkavuuden ymmärtämisen myötä on merkityksellistä kiinnittää huomio siihen, miten näitä ilmiötä käsitellään. Esimerkiksi Harris ja Maruna (2006) ovat sovitteluun liittyen pohtineet häpeän merkitystä ja korostavat, että häpeän kokemuksen ymmärtämisen lisäksi on tärkeää panostaa häpeän käsittelyn osaamiseen niin, että konfliktin sovittelu voi johtaa häpeästä vapautumisen ja yhteisöön palautumisen kokemukseen (Harris ja Maruna 2006, 452-461).

Restoratiivinen lähestymistapa muuttaa edellä kuvattua asetelmaa ja restoratiivinen sovittelu voi toimia Christien ehdottamana dialogin areenana. Tämän tutkimuksen aineistosta nousee näkemys siitä, että konflikti voidaan nähdä oppimistapahtumana, jossa on mahdollisuus niin osapuolten kuin yhteisönkin sosiaalisen kompetenssin kasvuun. Myös Poikela (2010) korostaa sovittelun merkitystä oppimisen prosessina erityisesti kouluyhteisöjen näkökulmasta ja toteaa, että koulu ei ole vain oppimista varten vaan myös sosiaalisen kasvun areena (Poikela 2010,

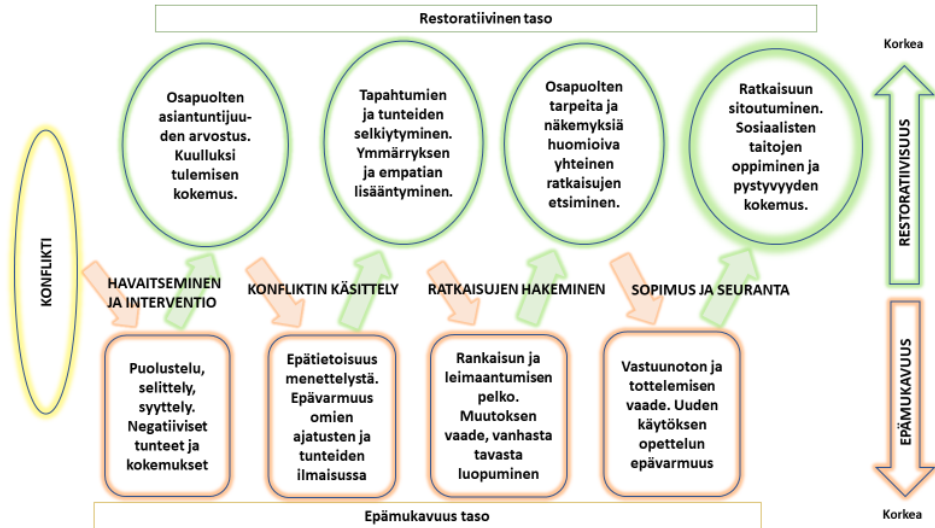
223-243). Pehrman (2011) siirtää saman oppimisen mahdollisuuden myös työyhteisöihin, kun näissä ilmeneviä konflikteja sovittelulla käsitellään (Pehrman 2011, 76-82). Bonafé-Schmitt (2012) huomauttaa, että kouluissa toteutetun sovittelu-toiminnan myötä konfliktit näyttäytyvät luonnollisena osana sosiaalista kasvua ja siten niiden sovittelu tuottaa sosiaalista osaamista myös myöhempää elämää varten (Bonafé-Schmitt 2012, 49-65, 13-38). Restoratiivisen ihmiskäsityksen mukaisesti informantit näkivät osapuolet konfliktinsa asiantuntijoina ja ratkaisijoina, sen sijaan osapuolten leimaaminen etukäteen negatiivisiin rooleihin nähtiin vahingolliseksi. Percy-Smith (2012) kiinnittää erityisesti huomiota sovittelun laatuun ja edellyttää lapsen osallisuuden ymmärtämistä niin, että sovittelussa lapsen oma kokemusmaailma on keskiössä eivätkä aikuisten näkemykset saa ohittaa lapsen esittämiä ratkaisuja (Percy-Smith 2012, 12-29). Myös Chapman et al. (Chapman et al. 2015) korostavat restoratiivisen lähestymistavan painottavan osallisuuden näkökulmaa ja huomauttavat, että restoratiivisilla käytännöillä tuetaan myös lasten oikeuksien toteutumista (Chapman et al. 2015, 7-12).

Tämän tutkimuksen aineistossa sovittelua kuvattiin selkeänä prosessina. Kun sovittelija avaa ja selittää osapuolille prosessin kulun ja vaiheet, lisätään käsittelyn läpinäkyvyyttä epävarmuutta vähentäen, ja toisaalta painotetaan syyttämättä työskentelyä ja osapuolten näkemysten arvostamista ratkaisuja etsittäessä. Pehrman (2011) kuvaa työyhteisösovittelun kahdeksan vaiheista sovitteluprosessia ja painottaa huolellista sovittelun valmistelua niin, että osapuolilla ja yhteisöllä on ymmärrys siitä, mitä prosessissa tapahtuu ja miten se etenee (Pehrman 2011, 256-261). Tutkimukseni informanttien mukaan oppitunneilla harjoitellut ja toistetut restoratiiviset piirit auttoivat prosessin ymmärtämistä myös konfliktien käsittelytilanteessa. Hopkins (2004) puhuukin koulujen osalta kokonaisvaltaisesta lähestymisestä ja edellyttää restoratiivisen lähestymistavan siirtämistä niin oppituntien didaktiikkaan yhtä lailla kuin myös eritasoisten konfliktien käsittelyyn (Hopkins 2004, 95-104).

Aineistossa sovittelu näyttäytyy prosessina, jonka eri vaiheissa tuetaan osapuolten osallistumista, reflektiota ja vastuunottoa fasilitatiivisen sovittelijan ohjauksessa. Nämä prosessin elementit toistuvat laajasti alan kirjallisuuden sovittelun määrittelmissä kuten olen johdannossa ja luvussa 2 avannut. Aineiston mukaan sovittelijana toimivan henkilökunnan jäsen pyrkii mahdollistamaan vuorovaikutusta ja sovitteluprosessin etenemistä. Siten sovittelija näyttää ohjaavan prosessia fasilitatiivisella työotteella, kuten Ervasti ja Nylund (2014) määrittelevät ja toteavat, että fasilitatiivinen sovittelija on vastuussa menettelystä, mutta osapuolille jää vastuu sisällöstä (Ervasti ja Nylund 2014, 146-160).

Luon tämän luvun lopuksi aineiston ja edellisen tarkastelun pohjalta yläkategoriaa *restoratiivinen sovittelu* tarkastelevan kuvion, jossa näkyy tämän tutkimuksen aineistoon pohjaten vaiheittain restoratiivisen sovittelun dynamiikka epämuakvuusalueelta restoratiiviselle tasolle ja takaisin sovitteluprosessin edetessä alusta pää-

tökseen. Kuvio 11 kuvaa restoratiivisen sovittelun prosessin peruskoulukontekstissa ja ilmentää samalla sitä muutosta mikä tapahtuu, kun sovittelussa siirrytään vaihteittain epämukavuustasolta restoratiiviselle tasolle.



Kuvio 11 Restoratiivisen sovittelun prosessi peruskoulukontekstissa

Kuviolla 11 kuvaan restoratiivisen sovittelun prosessia peruskoulukontekstissa sekä prosessissa näyttäytyvää liikettä koetusta epämukavuuden kokemisesta restoratiivisen sovittelun tuottamiin kokemuksiin. Vaikka konflikti tuottaa aina loukkaantumisen kokemuksia ja tarvetta puolusteluun tai syyttelyyn, eikä konfliktin käsittelyä aina koeta mielekkääksi, ovat informantit kokeneet restoratiivisen sovittelun prosessin noudattamisen tuoneen osaamista konfliktin käsittelyyn. Sovittelutilanteissa negatiiviset elementit ja epämukavuuden kokemus ovat edelleen läsnä, mutta kun konfliktin asiantuntijuus säilytetään osapuolilla itsellään syntyy dynamiikka, jossa epämukavuus tuo hetkittäin painetta, jota restoratiiviselle tasolle siirtyminen taas helpottaa. Sovittelijan roolina on tukea ja tasapainottaa prosessissa liikettä epämukavuustasolta restoratiiviselle tasolle, kunnes konfliktin ratkaisun löytyminen motivoi osapuolia sopimukseen sitoutumiseen.

Restoratiivinen lähestymistapa ilmenee sovittelun ohjaamisessa, jota sovittelija tukee vaihe vaiheelta läpi prosessin. Restoratiivinen sovitteluprosessi tukee välittömästi kuulluksi tulemistä ja mahdollisuutta aktiiviseen osallistumiseen. Kuten aineistosta nousee esiin, on kuulluksi tulemisen kokemus ja kuuntelun oppiminen koettu keskeisiksi erilaisten arjen tilanteiden käsittelyn avauksissa. Kuuntelu ja kuulluksi tuleminen auttavat osapuolia kokemaan itsensä arvokkaina henkilöinä.

tapahtuneesta ja sen tuomasta epämukavuudesta huolimatta ja lisäksi omien näkemysten, ajatusten ja tunteiden ilmaisu ja reflektointi lisäävät mahdollisuutta kokea vastavuoroisesti empatiaa.

Aineistossa kuvatuissa sovitteluissa nousee esiin näkemys siitä, että kun osapuolet kokevat, että heidän näkemyksiään tai kokemuksiaan ei sivuuteta, vaan niille annetaan tasapuolisesti tilaa, luodaan tilaa myös reflektiolle. Sovittelijan puolueeton ohjaus auttaa osapuolia näkemystensä ilmaisussa ja vähentää rankaisun pelkoa. Tasapuolisuus luo mahdollisuuden toisen osapuolen näkemysten kommentointiin sekä ymmärryksen ja empatian lisääntymiseen. Omien tai toisen tarpeiden pohtiminen ohjaa rankaisujen sijaan yhteisen sopimuksen hakemiseen. Tunteiden ja tarpeiden käsittely ja yhteinen sopimuksen luominen raivaa tilaa todelliselle anteeksiannolle ja anteeksi saamiselle, joka voi vapauttaa osapuolet tapahtuneesta motivoitua pelkän tottelemisen sijaan vastuunottoon ja käyttäytymisen muuttamiseen.

Aineiston pohjalta *restoratiivinen sovittelu* peruskoulukontekstissa näyttäytyy neljän vaiheen kautta kuvattuna prosessina, jossa kasvokkain ensin keskustellaan tapahtuneesta, sitten tarkastellaan siihen liittyviä tunteita, tarpeita ja vaikutuksia, jonka jälkeen lähdetään etsimään ratkaisuja, joiden pohjalta kirjataan sopimus, joka ohjaa käyttäytymisen muuttamiseen. Seurantavaiheessa huomioidaan sopimuksen pitäminen myönteistä palautetta antaen.

1. *Havaitseminen, interventio ja sovittelun käynnistyminen*: Käytännössä konfliktin havaitseminen johtaa interventioon, joka käynnistää sovitteluprosessin. Aineistossa konfliktin käsittelyn avauksena pidetään tärkeänä. Jo interventiotilanteessa on tärkeää huolehtia kunnioittavasta kohtaamisesta ja kuuntelusta. Syyttämättä työskentely ja sovittelun periaatteiden selkeä avaaminen vähentävät osapuolten asian käsittelyä vastustavia reaktioita niin, että jo sovitteluun ohjaus tukee motivaatiota aktiiviseen osallisuuteen itse sovittelutilanteessa. Sovittelu käynnistyy, kun sovittelija ohjaa osapuolet jakamaan omia kokemuksiaan ja näkemyksiään tapahtuneesta. Tutkimusaineistossa informantit kuvaavat toimintaansa sovittelijoina niin, että sovittelija ei itse selitä tai kuvaa tapahtunutta vaan ainoastaan avaa sovittelun prosessin kulun ja huolehtii sen etenemisestä siirtäen asiantuntijuuden itse tilanteesta ja tapahtuneesta toistuvasti ja tasapuolisesti osapuolille itselleen. Tämä osapuolten asiantuntijuuden arvostuksen osoitus osaltaan vähentää osapuolten epävarmuutta ja vastakkainasettelua sekä tarvetta selittelyyn tai syyttelyyn.

2. *Konfliktin käsittely*: Informantit näkivät, että kuuntelu ja kuullun reflektointi tuovat selkeyttä ja lisäävät ymmärrystä siitä, mitä on koettu ja tunnettu sekä miten tilanne on osapuoliin vaikuttanut. Sovittelutilanteessa tunteiden ilmaisua ja ilmaisun tukemista pidettiin aineistossa tärkeänä. Osapuolten itse ilmaisemien ajatusten, kokemusten ja tunteiden kautta hahmottuu se, miten ja keihin tilanne on vaikuttanut. Aineisto painottaa restoratiivisen lähestymistavan tuottavan kokemusta tasa-arvoisuudesta. Sovittelijan tehtävä on huolehtia siitä, että syyttelyä tai leimaamista ei tapahdu, mikä vähentää epävarmuutta niin, että osapuolet rohkaistuvat kertomaan

omista tuntemuksistaan. Aineisto osoittaa, että syyttämättä työskentely vapautti sovittelijana toimineen henkilökunnan jäsenen tukemaan osapuolten asiantuntijuutta ja toisaalta osapuolia etsimään yhdessä heitä tyydyttävää ratkaisua konfliktiinsa.

3. *Ratkaisujen hakeminen:* Aineiston tuottaneet informantit kokivat, että osapuolet ovat konfliktinsa parhaita ratkaisijoita ja pitivät tärkeänä sitä, että osapuolet itse pääsivät ratkaisemaan tilanteen. Kun sovittelussa nostetaan keskiöön osapuolten yhdessä luoman ratkaisun ja muotoileman sopimuksen merkitys, ei muutosvaade tule ulkopäin vaan se asettuu osapuolten oman hyvityksen kokemisen ja tarpeiden raameihin. Vaikka informantit kokivat yhteisen keskustelun ohjaamisen toisinaan haastavaksi, yhteisen ratkaisun löytyminen oli sovittelussa tuottanut helpotuksen tunteita ja todellista käyttäytymisen muutosta, mikä näkyy aineistossa esiintyvistä konfliktien ja niiden käsittelyn kuvauksissa.

4. *Sopimus ja seuranta:* Yhdessä muotoillun ratkaisun löytäminen tuottaa sopimukseen sitoutumisen ja kokemuksen siitä, että kykenee itse ottamaan vastuuta ja ratkaisemaan tilanteita kaikkia tyydyttävällä tavalla, mikä osaltaan vahvistaa pystyvyyden kokemusta. Aineisto nostaa informanttien kokemuksen osapuolten omasta ratkaisukyvyistä merkittäväksi ei pelkästään osapuolten oppimisen ja voimaantumisen vuoksi, vaan myös siksi, että heidän ei sovittelijoina tarvinnut ratkaisua osoittaa tai vaadetta muutokseen tai tottelemiseen esittää, vaan informantit olivat itsekin oppineet luottamaan siihen, että osapuolten oma ratkaisu tuottaa toivotun käyttäytymisen muutoksen. Näin restoratiivinen sovittelu näyttää menetelmä, joka yhteisen osallisuuden kautta tuottaa osapuolten omaa vastuunottoa ja voimaantumista.

Olen tässä alaluvussa 6.3 avannut GT-prosessissa nimeämäni kolmannen yläkategorian *restoratiivinen sovittelu*. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen aineiston tuomaa käsitystä restoratiivisen oppimisyhteisön visiosta niin, että yhdistän edelliset yläkategoriat tähän ideaalin samalla GT-prosessin mukaisen paikallisen eli substantiivisen teorian SGT (*Substantive Grounded Theory*) tuottaen.

6.4 Restoratiivisen oppimisyhteisön elementit

Neljänneksi yläkategoriaksi muodostui *restoratiivisen oppimisyhteisön visio*, josta kaikki informantit tuottivat puhetta pohtien sekä restoratiivisuuden elementtejä, että restoratiivista oppimisyhteisön ideaalia ja sen toteutumisen edellytyksiä. Tähän yläkategoriaan liittyvät aineiston osat vastaavat pääosin tutkimukseni alakysymykseen siitä, miten informantit restoratiivisen lähestymistavan käsittävät ja mitä restoratiiviset käytännöt tuottavat. Lisäksi tämän yläkategorian pätevöittävä aineisto lähtee jo vastamaan peruskoulukontekstissa laajempaan pääkysymykseen siitä, miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee ja miten se voitaisiin tuottaa. Kuten edellisten yläkategorioiden kohdalla myös tässä alaluvussa avaan ensin neljanteen yläkategoriaan liittämäni alakategoriat – restoratiivisuuden elementit ja restoratiivi-

nen oppimisyhteisö - ne aineistoesimerkein pätevöittäen ja tutkimuskirjallisuuteen liittäen. Lopuksi teen yhteenvedon, johon liitän edellisten lukujen 6.1, 6.2 ja 6.3 havainnot niin, että kuvaan tuottamani GT-prosessissa syntyneen aineistoon pohjaavan substantiivisen eli paikallisen teorian (SGT).

Haastatteluissa esitetyt kysymykset siitä mitä restoratiivisuus merkitsee, millainen on restoratiivinen oppimisyhteisö ja miten se on tuotettavissa, saivat aikaan paljon pohdintaa. Restoratiivisen oppimisyhteisön nähtiin hahmottuvan yhteisön sosiaalisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen tilanteissa, joissa restoratiivinen lähestymistapa merkitsi erityisesti kuuntelua, kuulluksi tulemisen kokemusta, kunnioitusta, toisten huomioimista ja toisen näkökulman arvostamista. Yksi informanteista kiteyttää:

”Restoratiivinen oppimisyhteisö on sellainen, jossa ensinnäkin kuunnellaan toista kunnioitetaan toisten ajatuksia, sitten kun esitetään rakentavia tai korjaavia ajatuksia niin, ne esitetään sillä tavalla, että se ei loukkaa toista vaan että sieltä aina yritetään löytää se positiivinen ja hyvä, ja sitten tosiaan ne korjausehdotukset pyrkii olemaan rakentavia.” (T8).

Aineisto esittää, että restoratiivisen oppimisyhteisön ilmapiiri on avointa, ilmaisuun, vuorovaikutukseen ja keskusteluun rohkaisevaa. Tavoitteena nähtiin olevan se, että jokainen yhteisön jäsen saa olla sellainen kuin on ja häntä tuetaan hänestä itsestään käsin. Kahden opettajan ryhmähaastattelun aineistossa todetaan, että *”siellä on mahdollisuus ilmaista itseänsä ja toteuttaa erilaisia tapoja oppia... että tähän restoratiivisuuteen pyritään... niin, että kaikki pystysi, omalla tasollaan ja omalla laillaan tekemään töitä.” (T1,2)*. Toisaalta myös virheet hyväksytään, sillä ne nähdään oppimisen mahdollisuuksina kuten informantti T8 toteaa: *”...että kaikkien vastaukset kaikkien, ajatukset on arvokkaita, ja, että siitä virheellisestäkin ajatuksesta voidaan oppia.”(T8)*.

Restoratiivisuuden elementiksi vahvistuu osallisuus tässäkin yläkategoriassa ja käsitykset osallisuudesta vahvistavat myös edellisissä luvuissa löytynyttä ymmärrystä restoratiivisesta osallisuudesta. Restoratiivisuuden nähtiin merkitsevän yhdessä toimimista ja osallisuutta, joita konkreettisilla restoratiivisilla käytännöillä voidaan tukea ja toteuttaa. Restoratiivisen lähestymistavan nähtiin tuottavan niin itselle kuin oppilaille sosiaalisia taitoja aina työelämään saakka. Kahden informantin ryhmähaastatteluaineistossa vastauksena kysymykseen mitä restoratiivisuus merkitsee, painotetaan yhdessä toimimista. *”Varmaan minulle sitä, että kaikki voi tehdä yhdessä, että kaikki saa ehkä sen äänensä kuuluville. ...on hyvä, että tuossa kaikki pääsee sitten jotenkin osalliseksi. Kyllä, se rohkaisee se työskentely siihen kaikkien osallistumiseen.” (T3,4)*. Aineistossa pohdittiin myös restoratiivisuuden merkityksestä ryhmän valta-asetelman osalta ja yhdessä ryhmähaastatteluaineistossa nousee esiin, että tämän valta-asetelman purkaminen on tärkeää: *”Minulle se [restoratiivisuus] merkitsee sitä,*

että saisi siitä koulusta tai siitä omasta toiminnastaan... semmoisen, että se oppilas tulisi kohdattua ihmisenä... ja saisi purettua sitä valtaa siellä luokassa... (T5,6,7). Samaiset informantit näkivät restoratiivisuuden edellyttävän opettajan ajattelutavan muutosta, todeten, että käydyn koulutuksen tuoma ymmärrys restoratiivisesta lähestymistavasta oli antanut eväitä objektiivisuuteen:

”Nii, se... ajattelutavan muutos itsellä. Mutta se että minä olenkin objektiivinen ohjaaja, ...ja mulla on keinot, että lähdän hakemaan sitä, että he löytää sen ratkaisun. Tai että he oppii myös sitä yhdessä toimimistakin...Ja itse olen paljon koulutuksia käynyt ja usein olen tuskaillut, että tulisiko täällä jotain uutta, niin sitten se koulutus oli semmoinen, mikä itsellä muutti...” (T5,6,7).

Kysymys siitä, miten restoratiivinen oppimisyhteisö voitaisiin tuottaa, tuottikin runsaasti näkemyksiä. Yhtenä tekijänä painottui koulutus. Restoratiiviseen lähestymistapaan liittyvän koulutuksen kautta tapahtunut ajattelutavan muutos nähtiin ikään kuin avaimena kokonaisvaltaiseen restoratiivisen lähestymistavan omaksumiseen. Yhdessä ryhmähaastatteluaineistossa kiteytyy kaikkien informanttien kanta koulutuksen merkityksestä:

”... olis minun mielestä äärimmäisen hyvä jos se saatais sinne opettajakoulutukseen jo osaksi.... Enkä tarkota pelkästään opettajakoulutusta, mä... et jos tämmösiä työkaluja sais nuorisotyöntekijätkin jo sanotaan tuolla nuorisoasteen koulutuksessa tai humanistises ammattikorkeekoulus tai missä tahansa elikkä semmosille ihmisille, jotka toimii nimenomaan nuorten ja perheiden parissa, niin tää ois nimenomaan se yks hyödyllinen työkalu kaiken muun joukossa.” (T9,10).

Kolme informanttia lisää keskustelussaan koulutuksen tärkeyden liittyvän olennaisesti myös opettajan oman ryhmänhallinnan osaamiseen ja siihen, että restoratiivinen lähestymistapa konkretisoituu nimenomaan käytännöissä:

”monet on sanonu, että jos ois ollu edes jonkunnäköst ymmärrystä, että tällasta on opettajan apuvälineenä... tämmöstä konfliktien kohtaamisen taitoa on olemassa, eikä vaan sitä kurinpittoa, niin olis ollu helpompi tulla opettajatyöhön. Kun ei ois tarvinnu pelätä sitä kohtaa, et miten mä sitten selviän sen ryhmän kans, jos se ryhmä on jotenki ongelmallinen.” (T5,6,7).

”Mulle se restoratiivisuus ehkä on... sitä konkretiaa. Että on tavallaan joku menetelmä ristiriitoja varten, mitä luokassa tapahtuu. Ja minä tiedän, että mulla on keino, millä voin niitä käsitellä, ja joka on semmoinen, jonka itsekin on sisäistänyt ja huomannut, että tämä on hyvä ja tämä toimii.” (T5,6,7).

Yhtä lailla merkityksellisenä nähtiin koko kouluyhteisön sitoutuminen toimintaan sekä yhteisen ymmärryksen löytäminen sen osalta mitä uusi lähestymistapa tarkoittaa ja mitä käytännön työtapoja se edellyttää. Kaksi haastateltavaa näkivät, että restoratiivisen oppimisyhteisön tuottamista voisi tukea restoratiivisten käytäntöjen hyödyntäminen myös henkilöstön kokouksissa:

”...esimerkiksi kun meil on yt-aikoja, ...että meille luotas se mahdollisuus että ne, jotka käyttää niitä Resto-menetelmiä ne vois tulla kasaan, ...se että meillä olis se yhteisö joka aina sillan tällön kokoontus ja keskustelis että mitäs juttuja sä oot tehny ja mitä keinoja käyttäny se tukis sitä restoratiivista kasvua siinä yhteisössä ja niitten opettajien keskuudessa.” (T1,2).

Toisaalta nähtiin arvokkaana myös se, että toiminta olisi tunnettua aina alakoulusta yläkouluun asti ja toiminnan jatkuvuus turvattaisiin kaikissa asteissa, kuten kolmen opettajan ryhmähaastatteluaineistossa todetaan: *”...restoratiiviseen oppimisyhteisöön voitais päästä sitä kautta, että kun meillä tulee suurin osa oppilaista tuolta alakoulun puolelta, Et me vaan jatketaan sitä hyvää työtä, mitä siellä on tehty.” (T5,6,7)*

Rehtorien näkemyksissä restoratiivinen lähestymistapa ja sen tuottaminen liitettiin kokonaisvaltaiseen toimintakulttuurin luomiseen, kohtaamiseen ja uudenlaisten toimintatapojen omaksumiseen:

”...toimintakulttuuri minun mielestä, että...luotetaan, ei ole semmoista kontrollin toimintakulttuuria vaan tuetaan ja nimenomaan innovointia ja uusia tapoja tehdä aina vaan paremmin työ. Ja annetaan mahdollisuus kokeilla ja epäonnistua.” (P1)

”...restoratiivisuus minulle merkitsee niin, erityisesti kohtaamisen arvoja, eli kohtaamista, jossa tasavertaisesti vuorovaikutuksessa aidosti kuunnellen, toivoen, että molemmilla lisääntyy asiasta, tilanteesta, tapahtuneesta ymmärrys, ... jos ne tilanteet on olleet haastavia tilanteita, joihin täytyi löytyä uudenlaisia toimintatapoja niin, niihin löytyi niitä keinoja ja ratkaisuja, ei vain syitä ja selityksiä. Että erityisesti sitä restoratiivisuus merkitsee...” (P2).

Rehtorit painottivat omaa ja johdon osuutta restoratiivisen oppimisyhteisön tuottamisessa ja ylläpidossa. Kaikki rehtorit tähdensivät, että ilman johdon sitoutumista on yksittäisten työntekijöiden vaikeampi toimia. Rehtorit liittivät restoratiivisuuden oman johtamisensa lähtökohtiin ja pedagogiseen visioon ja niihin kasvatustyön linjoihin, joita he omassa työssään näkevät tukevensa. Toisaalta rehtorit pitivät tärkeänä, että mahdollisimman moni työyhteisön jäsenistä voisi käydä teeman koulutuksen ja olisi valmis sitoutumaan uuteen ajattelutapaan. Myös rehtorit näkivät, että koulutus ja sen tuottama oppimisprosessi on tärkeä, kun restoratiivista oppimisyhteisöä tuotetaan:

”Joo tääl on tää pääkysymys miten restoratiivinen oppimisyhteisö tuotetaan. Koulun rehtorina koen itse olevani hyvin vastuussa tästä asiasta. Sillä tavalla että, hm.. Että koen et mun rooli on tarjota mahdollisuuksia, opetushenkilökunnalle, sen yhteisen ymmärryksen luomiseen restoratiivisuudesta. Ja nyt sitte sen takia on aina useampi opettaja kerrallaan käynyt näitä restokursseja, systemaattisesti nyt sit siitä asti ku näit on järjestetty...” Mutta, se on, mä väitän että se on yks tosi merkityksellinen asia että mä oon ite käynyt sen restokoulutuksen läpi. Ja se oli mieletön oppimisprosessi...” (P1).

”...sitten on tietynlaisia rakenteita myös, jotka voi olla sitä edesauttamassa... mutta mun mielestä se ei ole kiinni siitä vaan enemmän siitä ajatuksesta mitä restoratiivinen kohtaaminen ja restoratiivisuus on... niin on kysymys tosiaan tästä omasta johtajuudesta niin kyllä tää on vaikuttanu siihen tapaan... Siis opettajankoulutushan ei vastaa monella tavalla tähän kasvatustyöhön. Erityisesti kun mekin yläkouluna edustetaan aineopettajajärjestelmää, ...hyvin vähän tulee ryhmäytämisen työhön välineitä opettajankoulutuksessa...niin pitäskö sitten kuitenkin vähäks aikaa pysäyttää se tiedollisen puolen opiskelu ja ottaa enemmän näitä vuorovaikutuksen taitoja, ryhmätaitoja...” (P2)

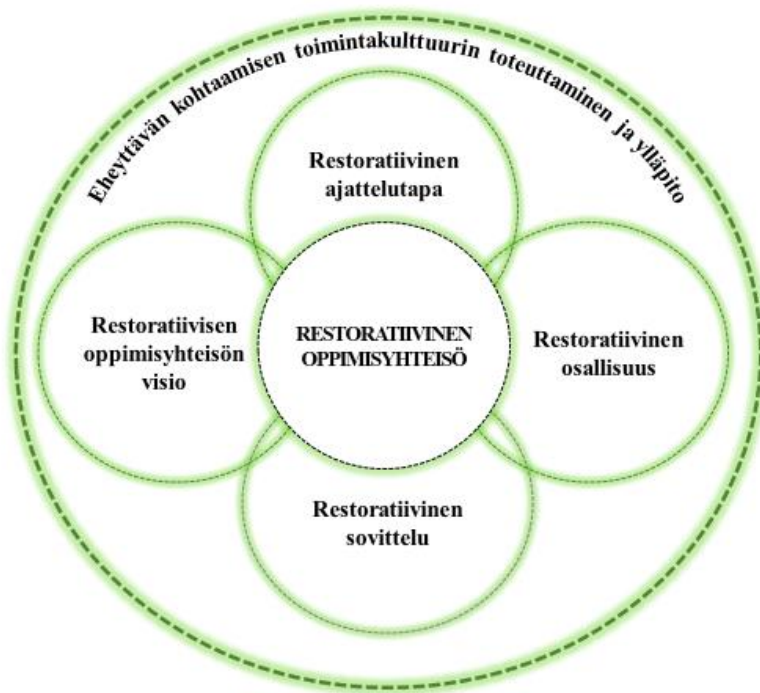
Kolmas rehtori kuvasi omaa kokemustaan restoratiivisesta oppimisyhteisöstä ja totesi, että kun kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua, näkyy toiminta koko yhteisön hyvinvointina:

”Ja se tietenkin, että ...onneks meitä on monta. Että tietyt asiathan ovat jo meillä ihan arkipäivää. Että on sovittelu, mikä meillä on se ensisijainen tapa ratkoa näitä konflikteja. Ja meitä on monta, että me monenlaisesti sovitellaan. Että on niitä vertaissovittelijoita, on aikuissovittelijoita, ja minä sitten, joka sovittelen tietynlaisia... Että jokaisella on pikkusen omanlainen ote siihen... Ja kyllä... se näkyy ehkä työyhteisön hyvinvointina...” (P3).

Edellä avattu GT-analyysissä aineistosta nimeämäni neljäs yläkategoria restoratiivisen oppimisyhteisön visio ohjasi osaltaan jo hahmottamaan GT-metodologian mukaisesti paikallista teoriaa. Operoimalla kaikkien neljän yläkategorian kanssa luon seuraavaksi teoreettisen kuvauksen restoratiivisesta oppimisyhteisöstä ja tuotan paikallisen eli substantiivisen teorian. GT-analyysissä tarkastellaan niitä puheen- ja huolenaiheita, joita informantit esiin nostavat ja haetaan ratkaisuja, joita informantit näihin teemoihin esittävät (Glaser ja Holton 2004, 11). Informanttien hahmottamien ratkaisujen tuoma muutos ja ratkaisuihin syntyneiden tulosten kuvaukset auttavat rakentamaan paikallista teoriaa siitä, miten tutkimuksessa tarkasteltu ilmiö näyttäytyy, miten se toimii ja mitä se tuottaa. Siksi olen pitänyt tärkeänä juuri tuon muutoksen kuvaamista yläkategorioita avatessani. Tässä aineistossa kes-

keiset puheenaiheet liittyivät edellä yläkategorioiden avauksissa aineistolainauksin perusteltuina koulun henkilökunnan ajattelutapaan, yhteisön jäsenten osallisuuteen ja yhteisössä esiintyvien konfliktien hallintaan sekä restoratiivisen oppimisyhteisön visioon. Näitä teemoja informantit pohtivat restoratiivisen lähestymistavan näkökulmasta, esittäen kuinka restoratiivinen lähestymistapa oli vaikuttanut heidän arkensa toimintaan ja ratkaisuihin sekä pohtien, mitä restoratiivinen lähestymistapa peruskoulukontekstissa edellyttää.

Katson, että kun tässä ja edellisissä alaluvuissa avatut yläkategoriat yhdistetään, voi syntyä *restoratiivinen oppimisyhteisö*. Samalla kuvaus toimii yhteenvetona siitä, miten aineisto vastaa tutkimukseni alakysymyksiin siitä, miten aineistossa restoratiivinen lähestymistapa käsitetään, mihin se kiinnittyy sekä siitä, miten restoratiivisten käytäntöjen hyödyntäminen ilmenee ja mitä se tuottaa. Seuraava kuvio 12 esittää tulkintani siitä, mitä restoratiivinen oppimisyhteisö on ja mitä sen toteuttamien edellyttää. Näin tämän tutkimuksen GT-analyysissä muotoutuneet yläkategoriat yhdistyvät ja tuottavat tämän tutkimuksen GT-prosessissa syntyneen paikallisen eli substanttiivisen teorian (SGT).



Kuvio 12 SGT: Restoratiivinen oppimisyhteisö ja sen elementit

Kuviossa 12 kuvaan GT-prosessissa tuottamani *restoratiiviseksi oppimisyhteisöksi* nimeämäni paikallisen eli substanttiivisen teorian (SGT) avulla näkemystäni siitä miten aineisto käsittää restoratiivisen oppimisyhteisön ja mitä sen toteuttaminen edellyttää. Ensimmäinen yläkategoria, jonka avasin luvussa 6.1 osoittaa, että toteutuakseen restoratiivinen oppimisyhteisö edellyttää *restoratiivista ajattelutapaa* niin, että restoratiiviset arvot ja ihmiskäsitys ymmärretään ja sisäistetään osaksi omaa opettajuutta ja pedagogista työtettä. Toisen yläkategorian avaus luvussa 6.2 puolestaan osoittaa, että restoratiiviset käytännöt toimivat oppimisen, vuorovaikutuksen ja konfliktinhallinnan menetelminä, jotka edellyttävät sitä, että *restoratiivista osallisuutta* ylläpidetään ja vahvistetaan. Restoratiivinen osallisuus läpäisee kaikki kohtaamisen ja yhteistoiminnan tasot koulun arjessa ja tiloissa. Kolmas yläkategoria, jota tarkastelin luvussa 6.3 osoittaa, että restoratiivinen oppimisyhteisö edellyttää *restoratiivista sovittelua*, sillä restoratiivisen lähestymistavan myötä konfliktit on ymmärretty oppimisen mahdollisuuksina ja osapuolet puolestaan oman konfliktinsa omistajina ja potentiaalisina ratkaisijoina. Sovittelun nähtiin toimivan prosessina, jossa restoratiiviset arvot toteutuvat. Restoratiivisen sovittelun osaaminen tukee arjen konfliktien käsittelyä, vahvistaa yhteisön jäsenten kyvykkyyttä ja vastuunottoa sekä antaa henkilökunnalle käytännön kaiken tasoisten jännitteiden ja konfliktien purkamiseen, mikä puolestaan vahvistaa opettajan kokemusta omasta ammattiosaamisestaan. Neljäs kategoria, restoratiivisen *oppimisyhteisön visio*, jota avasin tässä alaluvussa, lisää informanttien ymmärryksen restoratiivisen oppimisyhteisön toteuttamisen edellytyksistä ja toteutumisen tavoitteesta ja visiosta edellisiin aineistosta nouseviin näkemyksiin. Visio on merkittävä, kun restoratiivista oppimisyhteisöä tuotetaan, sillä sen avulla koulun johto ja henkilökunta voivat ymmärtää restoratiivisen oppimisyhteisön toteuttamisen käsitteet ja käytännöt, pohtia niiden nivoutumista yhteisön omaan pedagogiseen ja kasvatukselliseen ajatteluun ja lähtökohtiin, ja näin löytää yhteisen motivaation restoratiivisen oppimisyhteisön tuottamiseen sitoutumiseen sekä uuden toimintakulttuurin ylläpitämiseen.

Restoratiivinen oppimisyhteisö rakentuu kokonaisvaltaisena lähestymistapana eikä pelkästään yksittäisinä menetelminä. Restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun omaksuminen oli tuonut edellä yläkategorioiden yhteenvedoissa kuvattua muutosta ajattelutapaan, osallisuuteen ja konfliktinhallintaan, joka oli heijastunut informanttien omaan ammatillisuuteen ja toimintatapoihin. Kyse on kokonaisvaltaisesta toimintakulttuurista. Restoratiivinen ajattelutapa luo pohjan restoratiivisen osallisuuden ja konfliktinhallinnan toteuttamiseen. Restoratiivinen ajattelutapa, restoratiivinen osallisuus ja restoratiivinen sovittelu palautuvat arjen toiminnan ja informanttien ammatillisuuden osaksi tuottaen osaltaan sitä ideaalia, jota aineistossa restoratiivisen oppimisyhteisön visiona kuvataan. Restoratiivinen lähestymistavan omaksumisessa onkin laajemmin kyse toimintakulttuurin muutoksesta, jolloin restoratiivinen lähestymistapa läpäisee restoratiivisen ajattelutavan, restoratiivisen osallisuuden, restoratiivisen sovittelun ja restoratiivi-

sen oppimisyhteisön vision myötä koko yhteisön ja yhteisö kasvaa restoratiiviseksi oppimisyhteisöksi.

Syntyneen substantiivisen teorian mukaan restoratiivinen oppimisyhteisö on mahdollista tuottaa, mutta restoratiivinen ajattelutapa ja restoratiivinen osallisuus näyttävät integroituvan osaksi yleisempiä, luvussa 2 avaamani yhteistoiminnallisuutta, osallisuutta, myönteistä pedagogiikkaa sekä opettajan kanssaoppijan roolia tukevia pedagogisia suuntauksia näitä terävöittäen. Tästä näkökulmasta restoratiivinen oppimisyhteisö ei rakennu pelkästään restoratiivisen lähestymistavan varaan vaan vahvistaa niitä arvoja ja elementtejä, joita tämän päivän peruskoulujen opetus- ja kasvatustyössä ja nykydiskurssissa pidetään tärkeänä, ja joita myös uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tukee. Restoratiivinen sovittelu puolestaan kytkeytyy erityisesti arjen konfliktien käsittelyyn tuoden konfliktinhallintaan vaihtoehtoisen näkökulman ja menettelyn kuten edellä luvussa 6.3 on kuvattu. Tämän tutkimuksen valossa restoratiivinen sovitteluprosessi tuo konfliktinhallintaan oppilaslähtöisen menetelmän, jossa restoratiiviset arvot kunnioituksesta, restoratiivisesta osallisuudesta, yhdessä toimimisen merkityksestä, konfliktien omistajuudesta ja ihmiskäsityksestä, jossa jokainen nähdään arvokkaana resurssina, pääsevät toteutumaan.

Kuten kuvio 13 painottaa, aineistosta GT-prosessissa löytyneet yläkategoriat kiinnittyivät tiiviisti toisiinsa ja edellyttävät toistensa olemassaoloa, sillä informanttien kuvaama arki näyttäytyi tasapainotteluna, jossa restoratiivinen ajattelutapa tuki yhteisön jäsenten osallisuuden vahvistamista ja konfliktien käsittelyä. Toisaalta restoratiivisten menetelmien hyödyntäminen kehitti edelleen restoratiivista ajattelutapaa yhtä lailla kuin onnistumisen kokemukset, joita restoratiivisen sovitteluprosessin toteuttaminen oli tuottanut. Yhteinen restoratiivinen visio koettiin tarpeelliseksi näyttämään suuntaa, jota kohti koko yhteisön tulisi toimintakulttuuria lähteä rakentamaan. Näin restoratiivisen lähestymistavan omaksuminen ikään kuin vahvistuu peruskoulukontekstissa siinä käytännön työssä ja toiminnassa, jota informantit aineistossa osana arkeaan kuvasivat.

Olen edellä avannut ja perustellut aineiston pohjalta muodostamani paikallisen eli substantiivisen teorian (SGT) ja seuraavaksi tarkastelen teoriaa alan kirjallisuuteen peilaten. Tämän aineiston pohjalta muodostamani SGT näyttäytyy kokonaisvaltaisena lähestymistapana (*ns. whole school approach*), jonka useat kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet uuden lähestymistavan implementoinnin edellytykseksi. Morrison, Blood ja Thorsborne (2005) puhuvat koulun kulttuurin muutoksesta ja painottavat sitä, että pelkät käytännöt eivät riitä, vaan restoratiivinen lähestymistapa tulee liittää koulun filosofiseen ja pedagogiseen lähtökohtaan sekä sosiaalisen pääoman vahvistamiseen (Morrison, Blood ja Thorsborne 2005, 335-341; Cavanagh 2007, 31-34). Hopkins (2006) nivoo restoratiivisen lähestymistavan vahvasti koulussa toteutettavaan pedagogiikkaan ja rakenteisiin (Hopkins 2006, 195-196). Wachtel puolestaan esittää ajatuksen koulujen uudesta todellisuudesta, jossa perin-

teisen kurinpidon sijaan toimitaan yhteistyössä kaikkien yhteisön jäsenten kanssa aina restoratiivisen lähestymistavan edellyttämien arvojen mukaisesti (Wachtel 2010, 91-100). Fronius et al. (2016) osoittaa laajassa metatutkimuksessaan yhtä lailla useiden kouluihin liittyvien restoratiivisten ohjelmien näyttävän edellyttävän kokonaisvaltaista kulttuurin muutosta, jotta restoratiivinen lähestymistapa tuottaa toivottua tulosta (Fronius et al. 2016). Tältä osin tämän GT-tutkimukseni tuloksena suomalaisen aineiston pohjalta syntynyt SGT vahvistaa avaamani kirjallisuuden esittämien aiempien kouluihin liittyvien kansainvälisten restoratiivisen lähestymistavan tutkimusten tulosta.

Toisaalta tässä tutkimuksessa muodostunut SGT tarkoittaa restoratiivisen lähestymistavan kokonaisvaltaisen käyttöönoton ja ylläpidon osalta merkitykselliseksi sen, että restoratiivisen oppimisyhteisön toteutumisen edellytyksenä on kaikkien neljän esitetyn elementin yhtäaikainen toteutuminen. Tältä osin tämän tutkimuksen pohjalta muodostamani SGT täsmentää kokonaisvaltaisuuden käsitettä ja lisää ymmärrystä siitä, mitä kokonaisvaltaisuudella tarkoitetaan, kun pyritään luomaan restoratiivinen oppimisyhteisö. Yksittäin tuotettuina kukin elementti ja siihen liittyvä tietotaito voi tuottaa yksittäisille yhteisön jäsenille osaamista ja toimintatapoja, mutta jos tavoitteena on kokonaisvaltainen restoratiivisen oppimisyhteisön ja toimintakulttuurin tuottaminen, tarvitaan kaikkien elementtien käyttöönottoa ja koko yhteisön sitoutumista kuten aineisto painottaa.

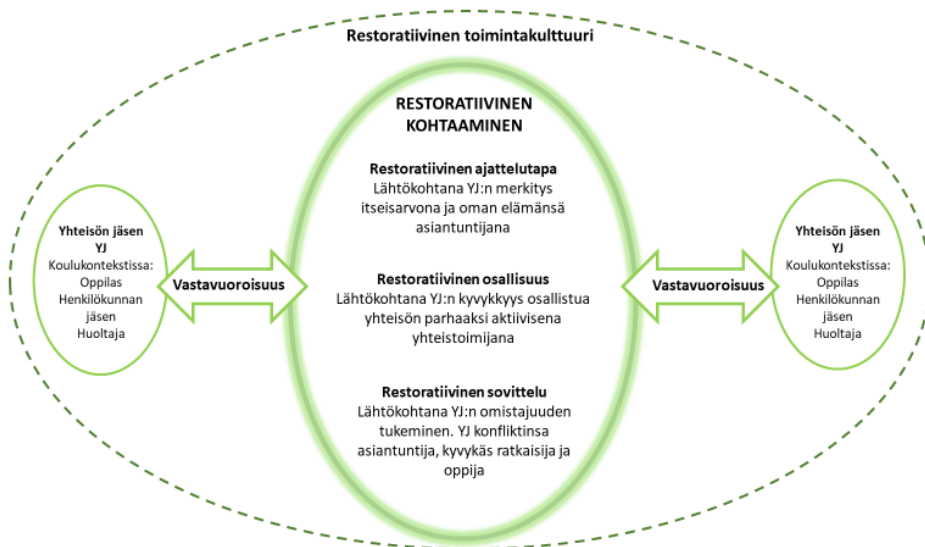
GT-prosessin mukaisesti tutkija etsii lopuksi koko aineiston läpi kulkevaa yhteistä nimittäjää, eli ydinkategoriaa, jonka varaan yleinen eli formaali teoria (FGT) voidaan luoda. Tämän tutkimuksen aineiston analyysi nostaa esiin näkemyksen inhimillisen vuorovaikutuksen merkityksestä kaikessa toiminnassa ja kaikissa suhteissa oman oppimisyhteisön sisällä. Restoratiivinen lähestymistapa kiinnittyy ennen kaikkea sosiaaliseen kanssakäymiseen, ja tähän tutkimukseen haastateltujen puheesta heijastuukin toistuvasti näkemys kohtaamisen ja yhteistoiminnan osaamisen ja aktiivisen tuottamisen merkityksestä. Tämän sosiaalisen kanssakäymisen olen nimittänyt *restoratiiviseksi kohtaamiseksi*, joka on tämän tutkimuksen GT-prosessin synnyttämä ydinkategoria. Analyysin avulla ja tulkintani kautta GT-prosessin edellyttämällä tavalla ydinkategorialla operoiden esitän ja perustelen seuraavassa luvussa näkemykseni tämän tutkimuksen myötä muodostamastani formaalista eli yleisestä teoriasta (FGT).

7 Restoratiivisen kohtaamisen ulottuvuudet

Tässä luvussa avaan tutkimukseni johtopäätöksenä GT-prosessissa muodostamani ydinkategorian, jolle annoin nimityksen *restoratiivinen kohtaaminen*, ja esitän ydinkategorian pohjalle luomani yleisen eli formaalin teorian. GT-prosessissa syntynyt yleinen eli formaali teoria (FGT, *Formal Grounded Theory*) on teoria, jota ei verifioida aiempien tutkijoiden kehittämien teorioiden tai tutkimustulosten avulla vaan teorian muodostus nojaa aineistoon, joka on avattu yläkategorioiden kuvauksissa. Glaser ja Strauss (1967) toteavat, että FGT käsitteellistää aineiston abstraktille tasolle niin, että syntynyt teoria on siirrettävissä erilaisiin ympäristöihin sitä soveltaen. Näin teoria ikään kuin vahvistuu toiminnassa. (Glaser ja Strauss 1967, 224-235.)

Restoratiivinen kohtaaminen kuvaa tämän tutkimuksen ydinkategoriaa. Tulkin-tani mukaan aineisto nostaa esiin oppimisyhteisön kolme kohtaamisen ja kanssakäymisen tilaa, joissa restoratiivinen kohtaaminen toteutuu. Kohtaaminen voi olla yksittäinen ohimenevä tilanne tai se voi johtaa kanssakäymiseen kuten esimerkiksi opetustilanteeseen tai konfliktitilanteessa sovitteluun. Restoratiivinen kohtaaminen ei pysähdy vain kohtaamisen hetkeen vaan jatkuu eripituisen kanssakäymisen edetessä, kun restoratiivista lähestymistapaa toteutetaan. Koulun arjessa oppilaat ja henkilöstö toimivat koulun asettamissa fyysisissä tiloissa annettujen sääntöjen ja normien mukaan toisiaan jatkuvasti kohdaten ja yhdessä toimien. Toiseksi henkilöstö on päivittäin toistuvassa kanssakäymisessä suhteessa toisiin henkilöstön jäseniin aina koulun johtoa myöten. Kolmanneksi tämän tutkimuksen aineisto nostaa esiin kohtaamiset henkilökunnan ja oppilaiden huoltajien välillä. Kouluyhteisön arjen toiminnan kannalta kaikki kohtaamisen tilanteet ovat tärkeitä, mutta aineistossa opettajan ja oppilaan suhde saa merkittävää painoarvoa, kun tarkastellaan koulun sisällä vietettyä aikaa ja tilaa. Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty peruskoulun aikuisilta toimijoilta, pääosin opettajilta, joten osin myös siksi tässä tutkimuksessa korostuu vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä. Tutkimusaineistosta heijastuu käsitys, jonka mukaan luottamuksellinen ja arvostava suhde oppilaan ja opettajan välillä on hyvinvoinnin, oppimisen ja sosiaalisen todellisuuden päivittäisen rakentumisen perusta. Mikäli tämä suhde rakentuu ja säilyy myönteisenä, rohkaisevana ja osallisuutta tukevana, tarve tulla arvostetuksi, hyväksytyksi ja kuulluksi täyttyy toistuvasti arjen eri tilanteissa. Tulkintani mukaan restoratiivisessa kohtaamisessa juuri vastavuoroisuus ja sen tiedostaminen rakentavat tätä luottamusta kohtaamisen eri tilanteissa.

Tutkimukseni tulosten tuottamana vastauksena tutkimukseni pääkysymykseen esitän, että restoratiivinen lähestymistapa ilmenee *restoratiivisena kohtaamisena* arjen kanssakäymisen tilanteissa. Restoratiivinen lähestymistapa tuotetaan, kun kohtaamisessa hyödynnetään ja aktiivisesti toteutetaan restoratiivista ajattelutapaa, tuetaan restoratiivista osallisuutta ja hyödynnetään restoratiivista sovittelua tarkoituksenmukaisesti koulutyössä ja kouluyhteisön eritasoisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tulkintani mukaan aineisto esittää kuitenkin, että restoratiivinen kohtaamisen toteutuu, kun restoratiiviseen ajattelutapaan sisältyy ymmärrys vastavuoroisuudesta, kun restoratiivinen osallisuus ymmärretään vastavuoroiseksi ja kun restoratiivinen sovittelu toteutuu vastavuoroisesti. Siten vastavuoroisuus on restoratiivisen kohtaamisen yksi edellytys. Avaan tämän tulkinnan seuraavalla kuviolla 13, joka kuvaa muodostamani ydinkategoriaan *restoratiivinen kohtaaminen* kiinnittyvän yleisen eli formaalin teorian FGT (*Formal Grounded Theory*).



Kuvio 13 FGT: Restoratiivisen kohtaamisen ulottuvuudet

Kuvio 13 kuvaa GT-prosessissa muodostamani FGT:n *restoratiivisesta kohtaamisesta*. Restoratiivinen kohtaaminen toteutuu yhteisön jäsenten (YJ) arjen kanssakäymisen tiloissa. Restoratiivisuus terminä aukeaa laajasti niin, että sillä ei tarkoiteta vain ihmissuhdetta korjaavaa vaan myös ihmissuhdetta ylläpitävää ja vahvistavaa tai uudelleen rakentavaa toimintaa. Restoratiivinen kohtaaminen on vastavuoroista ja se avautuu kolmeen ulottuvuuteen: Ensinnäkin restoratiivinen kohtaaminen tukee kunkin kohtaamistilanteessa ja kanssakäymisessä olevan yhteisön jäsenen eli *kohtaajan* identiteettiä sellaisena kuin se on, kohtaajan omaa ainutlaatuisuutta vahvistaen.

Toiseksi restoratiivinen kohtaaminen tukee inhimillistä ja ammatillista kasvua ja oppimista. Kolmanneksi restoratiivinen kohtaaminen tukee muutosta aina silloin kun siihen on tarvetta. Kohtaamisen tiloissa nämä kolme mahdollisuutta ovat jatkuvasti läsnä ja toimivat tarkoituksenmukaisesti ja vastavuoroisesti kanssakäymisessä ilmenevän tarpeen mukaan eläen. Avaan seuraavassa tarkemmin näitä ulottuvuuksia ja vastaan samalla yksityiskohtaisemmin tutkimukseni pääkysymykseen siitä, miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee ja miten se yhteisöön tuotetaan.

Restoratiivinen ajattelutapa restoratiivisessa kohtaamisessa: Restoratiivisen lähestymistavan yhtenä ilmentymänä on restoratiivinen ajattelutapa, jossa luvussa 6.1 kuvatuksi korostuu näkemys siitä, että yksilöä arvostetaan itsenään oman elämänsä asiantuntijana ilman ennakko-oletuksia. Tämä tarkoittaa sitä, että kohtaamisissa ja kanssakäymisessä yhteisöjäsenet arvostavat toisiaan sellaisina kuin he ovat, jolloin toisen kuuntelu ja näkökantojen ymmärtäminen on mahdollista, vaikka kaikesta ei samaa mieltä oltaisi. Arvostetuksi ja kuulluksi tulemisen kokemus vahvistaa ja ylläpitää yhteisöjäsenten identiteettiä vastavuoroisesti ilman muutospaineita. Näin restoratiivinen ajattelutapa vastavuoroisena toteutuessaan vahvistaa myös ihmissuhteita eritasoisissa kohtaamisen tilanteissa.

Restoratiivinen osallisuus restoratiivisessa kohtaamisessa: Toiseksi restoratiivisen lähestymistavan ilmentymänä on restoratiivinen osallisuus, joka kulminoituu yhteistoimijuuteen, kuten luvussa 6.2 olen kuvannut. Kussakin yhteisössä kohtaaminen ja kanssakäyminen toteutuu niissä positioissa, joissa yksilöt yhteisössään ovat. Esimerkiksi peruskoulukontekstissa oppilaalla ja opettajalla on lähtökohtaisesti positiot, joihin liittyy normeja, tavoitteita ja odotuksia. Lähtökohtaisesti yksilöt pyrkivät toteuttamaan toimintaansa omassa positiossaan parhaalla mahdollisella tavalla ja myös yhteisönsä parhaaksi. Restoratiivisessa osallisuudessa tätä position tuomaa yksilöllistä tai ammatillista omakuvaa vastavuoroisesti kunnioitetaan sellaisena kuin se kohtaamisen hetkissä kulloinkin näyttäytyy yhteisön jäsenen itsensä ilmaisemana. Niin opettaja kuin oppilaskin nähdään toimijana, joka kehittyy ja oppii onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Toisen kuuntelu ja näkökantojen ymmärtäminen sekä restoratiivinen osallisuus antaa kohtaajille vastavuoroisen kokemuksen siitä, että he ovat kanssaoppijoina hyväksytyjä ja ymmärrettyjä. Näin restoratiivinen osallisuus vastavuoroisena toteutuessaan muovaa, ylläpitää ja implisiittisesti myös korjaa ihmissuhteita toteutuneissa kohtaamisen tiloissa.

Restoratiivinen sovittelu restoratiivisessa kohtaamisessa: Kolmanneksi restoratiivisen lähestymistapa ilmenee erityisesti restoratiivisessa sovittelussa, jossa painottuu luvussa 6.3 esitetty lähtökohta; konfliktit ymmärretään oppimisen mahdollisuudeksi ja osapuolet konfliktinsa asiantunteviksi omistajiksi. Lähtökohtaisesti sosiaalisten suhteiden rakentumiseen liittyvät jännitteet, vastakkainasettelut ja konfliktit hyväksytään osaksi inhimillistä kasvua. Kun konflikti havaitaan tai koetaan, ymmärretään tilanne mahdollisuudeksi muutokseen, joka vahvistaa yksilön kasvua ja oppimista. Restoratiivinen kohtaaminen ei leimaa eikä tuomitse vaan sovittelussa ollaan

vastavuoroisesti kiinnostuneita yhteisön jäsenten näkemyksistä ja ymmärryksen lisäämisestä niin, että ratkaisut tukevat yhteisön jäsenten omankuvan kehittymistä ja yhteisöön kiinnittymisen vahvistumista. Toisen kuuntelu ja näkökantojen ymmärtäminen vahvistavat konfliktin osapuolten asiantuntijuutta omassa tilanteessaan ja ohjaavat yhteiseen vastavuoroiseen reflektointiin, muutoksen tarpeen havaitsemiseen ja osapuolten motivoitumiseen näiden muutosten toteuttamiseen. Vastavuoroisuus ei kuitenkaan rajoitu vain konfliktin osapuolia eheyttäväksi kokemukseksi vaan myös sovittelijana toimivat henkilökunnan jäsenet sekä sovitteluun osallistuvat huoltajat tai muut asianosaiset voivat kokea arvostusta esimerkiksi sovittelijana onnistumisen tai vanhemmuuden vahvistumisen myötä. Näin restoratiivinen sovittelu vastavuoroisena toteutuessaan korjaa tai uudelleen rakentaa ihmissuhteita toteutuneissa sovittelutilanteissa.

Restoratiivinen kohtaaminen toteutuu edellä kuvatun kolmen elementin yhteistoimintana ja samanaikaisena läsnäolona. Restoratiivinen kohtaaminen on *vastavuoroista*. Tämä tarkoittaa sitä, että yhteisön jäsen voi kokea oman identiteettinsä ja kyvykkyytensä säilymistä, eheytymistä, vahvistumista, korjaantumista tai uudelleen rakentumista tilanteen tai tarpeen mukaisesti. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisessä kohtaamisessa, oppilas kokee olevansa hyväksytty oppija tai kyvykäs ratkaisija, ja opettaja puolestaan kokee olevansa kyvykäs opettaja tai ratkaisun fasilitoija. Tai rehtorin ja huoltajan välisessä kohtaamisessa huoltaja kokee olevansa kykenevä vanhempi ja rehtori osaava vanhemmuuden tukija. Näin restoratiivisessa kohtaamisessa yhteisön jäsenen omakuva ei ole uhattuna vaan vahvistuu tai muuttuu tarkoituksenmukaisesti omakuvaa kehittäen ja yhteisön jäsenten ihmissuhteita eheyttäen.

Olen edellä avannut ja kuvannut tämän tutkimuksen GT-prosessin tuloksena muodostamani yleisen teorian FGT (*Formal Grounded Theory*), joka rakentui aineiston pohjalta GT-analyysissä löytyneen ydinkategorian *restoratiivinen kohtaaminen* ympärille. FGT:n muodostaminen vaatii tutkijalta paitsi huolellista aineiston käsitteissä pidättäytymistä myös luovuutta (Glaser ja Strauss 1967, 41-43; Glaser ja Holton 2004, 11). Tutkija törmää pitkän ja intensiivisen tutkimusmatkan päätteeksi viimeisenä GT-metodologisena haasteena sellaisen teoreettisen mallin luomiseen, joka riittävän yksinkertaisesti ja selkeästi kuvaa löydettyä ydinkategoriaa. Piirtäminen, pohdiskelu, keskustelu ja jälleen piirtäminen tuottivat lopulta omassa GT-prosessissani kuvion, joka sopii ja toimii - *fit and work*, kuten Glaser ja Strauss (1967, 41-43) toteavat, niin, että syntynyt teoreettinen malli on valmis ja siirrettävissä käytäntöön kentälle verifioitavaksi. Pohdin seuraavaksi tutkimuksessani muodostamaani ydinkategoriaa *restoratiivisesta kohtaamisesta* koulujen restoratiiviseen lähestymistapaan liittyvän kirjallisuuden avulla.

Hopkinsin (2016) toimittamassa julkaisussa useat kirjoittajat puhuvat restoratiivisesta kohtaamisesta käyttäen englanninkielistä termiä *restorative encounter*. Thorsborne (2016) toteaa, että restoratiivisessa prosessissa kohtaamisen fokuksena

on ymmärryksen lisääminen tapahtuneesta ja aiheutuneesta vahingosta sekä siitä, miten tapahtunut voidaan korjata ja ihmissuhteet eheyttää (Thorsborne 2016, 26). Starbuck (2016) liittää kohtaamisen restoratiiviseen konferenssi-menetelmään ja sen vaiheisiin. Hän kuvaa konferenssi-menetelmän menettelyksi, joka käynnistyy esittelyllä ja turvallisen ilmapiirin luomisella, etenee tarinoiden kertomisen kautta vaihtoehtoisten ratkaisujen tarkasteluun ja sopimuksen muodostamiseen päättyen ”juhlaan” (*celebration*) onnistuneen prosessin kunniaksi. (Starbuck 2016, 51-52.) Starbuckin kuvaus näyttää käsittävän restoratiivisen kohtaamisen konkreettiseksi läsnäoloksi, joka toteutuu konferenssi-menetelyn kaikissa vaiheissa. Vennen (2016) tarkastelee restoratiivista kohtaamista psykoterapian näkökulmasta. Kuten Starbuck myös Vennen liittää restoratiivisen kohtaamisen ammatilliseen työotteeseensa ja prosessiinsa. Hän toteaa, että restoratiivinen kohtaaminen on dialogi, jossa konfliktissa olevat osapuolet yhdessä nimeävät tapahtuneen ristiriidan, pohtivat sen vaikutuksia ja sitä, miten rikkoutuneet ihmissuhteet voidaan korjata. Hän liittää kohtaamisen kuvaamaansa dialogiseen prosessiin, jossa toteutuu kolme vaihetta: valmistelu, restoratiivinen piirityöskentely ja seuranta. (Vennen 2016, 127-137.) Felton (2016) katsoo, että restoratiivisesta kohtaamisesta voidaan puhua silloin kun ristiriidan osapuolet kohtaavat pyrkien avoimuuteen ja toisensa kuunteluun ilmaisten toisalta omaa haavoittuvuuttaan, mutta toisalta osoittaen vahvuutensa, kun päätöksiä tehdään (Felton 2016, 167-171).

Edellisten näkemysten kirjoittajat toimivat sosiaali- ja terveysalan ammattilaisina ja he näyttävät liittävän restoratiivisen kohtaamisen omaan ammatilliseen työotteeseensa ja menettelyihinsä, kun erilaisia jännitteitä tai konflikteja ihmisten välillä eri menetelmin käsitellään. Vastaavasti restoratiivisen kohtaamisen käsite näyttäytyy restoratiiviseen oikeuteen liittyvässä kirjallisuudessa pääosin osana konfliktin tai rikosten käsittelyn prosesseja (mm. Johnstone ja Van Ness (eds.) 2007, 633; Bertagna et al. 2015; Gavrielides 2015, 17-25; Pali 2017, 5).

Tämän tutkimuksen aineisto osoittaa, että restoratiivinen kohtaaminen toteutuu vastavuoroisesti kuten edellä olen kuvannut. Morrison et al. (2006) liittävät vastavuoroisuuden koulujen konfliktien hallintaan restoratiivisilla käytännöillä ja toteavat, että rankaisu-palkitseminen -menettelyjen sijaan tulisi rakentaa vastavuoroisuuteen pohjaavia käytäntöjä, joissa rankaisun sijaan tekijä saa mahdollisuuden hyvitykseen ja vastuunottoon. Kirjoittajat kiinnittävät vastavuoroisuuden konfliktin osapuolten ihmissuhteen korjaamiseen yhdessä sovitun hyvityksen kautta. (Morrison et al. 2006, 336-337.) Cavanagh (2007) tutki uusiseelantilaisia kouluja, joissa oli käynnistetty restoratiivisen lähestymistavan ohjelmia. Tutkimuksensa tuloksena hän hahmottaa restoratiivista pedagogiikkaa ja listaa yhdeksi elementiksi vastavuoroisen tai molemminpuolisen kunnioituksen. Cavanagh päätyy suosittelemaan opetustyylin vaihtamista perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta yhteistä toimintaa ja vastavuoroista oppimista tukevaksi pedagogiikaksi. (Cavanagh 2007, 33.) Ogilvie ja Fuller (2016) hahmottavat artikkelissaan restoratiivista pedagogiikkaa kanadalai-

sessä koulukulttuurissa tarkastellessaan englantia toisena kielenä puhuvien oppilaiden sopeutumista uuteen kouluun. He kiinnittävät vastavuoroisuuden dialogiin ja vuorovaikutukseen opetuksessa ja esittävät, että hyödyntämällä restoratiivisia piirejä opetuksessa, oppilaat eivät jää vain passiivisiksi opin vastaanottajiksi. (Ogilvie ja Fuller 2016, 89-91.)

Edellisten näkemysten kirjoittajat näyttävät liittävän vastavuoroisuuden koulu-kontekstissa joko pedagogiseen yhteistoimintaa tukevaan työotteeseen tai restoratiivisiin käytäntöihin, joissa painotetaan osapuolten ihmissuhteen korjaamista. Lisäksi vastavuoroisuuden voidaan nähdä sisältyvän restoratiivisessa kohtaamisessa käytävään dialogiin, jota kuvataan osana omaa ammatillista työotetta, kun erilaisia jännitteitä tai konflikteja ihmisten välillä eri menetelmin käsitellään. En kuitenkaan ole löytänyt kirjallisuudesta restoratiivisen vastavuoroisuuden määrittelyä, joten tämä tutkimus tuo tältä osin uuden näkökulman vastavuoroisuuden ymmärtämiseen, kun restoratiivista kohtaamista koulukontekstissa tarkastellaan.

Tämän tutkimuksen tuloksena muotoutunut käsitys restoratiivisesta kohtauksesta asettuu osittain osaksi ammatillista työotetta ja konfliktinhallintaa. Toisin kuin alan kirjallisuudessa, tämän tutkimuksen valossa restoratiivinen kohtaus laajenee kuitenkin kaikkiin kohtauksen ja kanssakäymisen tilanteisiin yhteisön jäsenten välillä ilman heidän positionsa tuomaa asetelmaa. Tämän tutkimuksen aineistoon pohjaavan teoreettisen mallin mukaan, restoratiivinen kohtaus ei toteudu vain opetustilanteissa tai ristiriitoja käsitellessä vaan toistuvasti arjen tilanteissa, joissa tuetaan yhteisön jäsenten identiteettiä sellaisena kuin se on, sellaisena kuin se osallistumisen tiloissa näyttäytyy tai sellaisena kuin se konfliktin osapuolena koetaan. Restoratiivisessa kohtauksessa vastavuoroisuus toteutuu optimaalisesti, kun yhteisön jäsenet kokevat olevansa arvostettuja ja hyväksytyjä siinä asemassa missä kulloinkin ovat. Restoratiivinen kohtaus voidaan nähdä restoratiivisen lähestymistavan ytimenä ja edellytyksenä, kun tavoitellaan niitä tuloksia, joita restoratiivisen lähestymistavan on osoitettu tuottavan. Restoratiivinen kohtaus ei kuitenkaan tapahdu tyhjiössä vaan toteutuu restoratiivisen ajattelutavan omaksumisen, restoratiivisen osallisuuden hyödyntämisen ja restoratiivisen sovittelun osaamisen kautta.

GT-tutkimuksen tavoitteena on tuottaa teoria, joka voidaan käytännön toiminnassa vahvistaa sopivaksi ja toimivaksi, kuten Glaser ja Strauss (1967) esittävät. Olen edellä kuvannut GT-prosessissa tuottamani formaalin teorian (FGT) tutkimukseni GT-analyyseissä muotoutuneen ydinkategorian *restoratiivinen kohtaus* avulla. FGT:n muodostuminen nojaa edelleen vahvasti aineistoon ja kehittyi substantiivisen teorian eli SGT:n avulla tutkimuksen aineiston kontekstista yleisemmälle tasolle niin, että se voidaan siirtää toiseen kontekstiin. GT-tutkimuksen tuloksena syntyy näin teoreettinen malli, joka palautuu käytännön tasolle kokeiltavaksi, vahvistettavaksi ja edelleen kehitettäväksi. (Glaser ja Strauss 1967, 238-239.) GT-prosessissa muodostamani FGT on tämän tutkimuksen johtopäätös ja lopputulos, jonka avulla

seuraavaksi tarkastelen sitä, miten tuottamani teoria vastaa tämän tutkimuksen pääkysymykseen.

Tutkimukseni pääkysymys on: Miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee ja miten se tuotetaan? Tulkintani mukaan aineisto osoittaa, että restoratiivinen lähestymistapa koulukontekstissa ilmenee kohtaamisissa ja kanssakäymisessä. Restoratiivinen lähestymistapa tuottaa restoratiivisen kohtaamisen taitoja arkeen niin opetus-tilanteissa, konflikteja käsiteltäessä kuin erilaisessa arjen vuorovaikutustilanteissa. Restoratiivisen kohtaamisen arvoiksi kiteytyvät: kunnioitus, kuuntelu ja kuulluksi tulemisen kokemuksen vahvistaminen, osallisuus ja osallistumisen tukeminen, konfliktien näkeminen oppimisen mahdollisuuksina ja osapuolten ymmärtäminen oman konfliktinsa asiantuntijoina, sekä yksilön arvostus oman elämänsä kyvykkäänä toimijana. Restoratiivisessa kohtaamisessa tärkeän vastavuoroisuuden toteutuessa syntyy eheytymistä, mikä ilmenee itsetunnon ja itseilmaisun kehittymisenä ja yksilön identiteetin vahvistumisena sekä osallisuuden ja vastuunoton lisääntymisenä.

Restoratiivinen lähestymistapa peruskoulukontekstissa tuotetaan koulun arjessa ajattelutavan muutoksen myötä restoratiivisia käytäntöjä hyödyntämällä ja restoratiivista sovittelua konfliktitilanteissa käyttämällä. Restoratiivisen lähestymistavan edellytyksenä on kuitenkin SGT:ssä avattujen restoratiivisen ajattelutavan, restoratiivisen osallisuuden sekä restoratiivisen sovittelun omaksuminen osaksi toimintakulttuuria. Näihin yläkategorioihin liittyvässä tarkastelussa (luvut 6.1, 6.2, 6.3) olen aineistoon pohjaten esittänyt ne haasteet, joita restoratiivisen kohtaamisen teoreettisen mallin toteuttaminen kohtaa. Seuraavassa luvussa tarkastelen myös näitä haasteita.

Tässä luvussa esitin tutkimukseni tuloksen, joka on syntynyt Grounded Theory -prosessissa aineistoon pohjaten. Synteesinä olen esittänyt teoreettisen mallin restoratiivisesta kohtaamisesta formaalin teorian (FGT) muodossa. Teoreettisen mallin myötä olen vastannut tutkimukseni pääkysymykseen siitä, miten restoratiivinen lähestymistapa ilmenee ja miten se tuotetaan. Seuraavassa luvussa pohdin tutkimustehtävääni, tutkimustyötäni, sekä tutkimuksen tuottamien näkemysten ja tulosten merkitystä ja niihin liittyviä haasteita laajemmin kasvatuskentällä.

8 Pohdinta

Tutkimukseni tarkasteli restoratiivista lähestymistapaa ja sovittelua peruskoulu-kontekstissa. Grounded Theory toimi tutkimukseni metodologiana. Tutkimuksen aineisto koostuu suomalaisilla peruskouluilla toimineiden rehtoreiden, opettajien ja yhden opiskeluhuollon henkilön näkemyksistä. Tutkimusaineistoon pohjaavien käsitteiden moninaisuus herätti jo GT-analyysini alussa oivalluksen siitä, että restoratiivinen lähestymistapa esiintyi aktiivisena informanttien puheessa ja toiminnassa. GT-analyysin irrottautuessa aineistosta muodostettujen kategorioiden kanssa operointiin, pohdin sitä, kuinka aineistossa informanteille merkittävät keskustelunaiheet nousivat kategorioiden muodostamisen myötä yleiselle tasolle niin, että muodostamani yläkategoriat eivät enää näyttäneet pelkästään aineistolle persoonallisina, vaan ilmensivät paitsi tämän tutkimuksen kehyksenä toimineen restoratiivisen lähestymistavan koulutuksen myös kasvatustieteen nykydiskurssin teemoja. Havainto vahvisti GT-metodologian yhtä ulottuvuutta yleisessä diskurs-sissa esiintyvien käsitteiden terävöittäjänä siitä näkökulmasta missä kontekstissa tutkimus on toteutunut. Tässä mielessä tämä tutkimus onnistuu tuomaan kasva-tuskentällä käytyyn diskurssiin positiivisesta lähestymistavasta, luottamuksesta, osallisuudesta, konfliktien käsittelystä ja sovittelusta sekä kohtaamisesta keskustelua rikastavan tulokulman restoratiivisen lähestymistavan ymmärtämisen ja restoratiivi-sen kohtaamisen teoreettisen mallin myötä.

Tämä tutkimus tuottaa yhden näkemyksen siitä, mitä restoratiivinen kohtaami-nen voisi teoreettisesti hahmotettuna tarkoittaa, jolloin se GT-metodologian mu-kaisesti osaltaan kirkastaa tätä keskeistä puheenaihetta, jonka aineisto nostaa esiin. Restoratiivinen lähestymistapa näyttää tutkimuksen aineiston kautta sinänsä toimivana lähestymistapana, mutta sen toteuttamisessa, tuottamisessa ja laadulli-nessa arvioinnissa on haasteita kuten aineistoesimerkein kuvaan ja tuloksissa esitän. Restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun käyttöönotto peruskouluissa törmää yhtäällä tilan ja ajan puutteeseen ja toisaalla koulujen toimintakulttuurin ja asentei-den muutoksen hitauteen ja yhtenäisen vision puutteeseen. Toisinaan johdon ja kol-legoiden sekä huoltajienkin kriittinen suhtautuminen hankaloittivat restoratiivisten käytäntöjen hyödyntämistä. Osa informanteista koki, että osa yhteisön jäsenistä ei ole lähtökohtaisesti valmis luottamaan oppilaiden aktiiviseen asiantuntijuuteen tai yhteistoiminnallisuuteen erityisesti konflikteja ratkottaessa. Yhtä lailla koettiin, että monet eivät ole valmiita vaihtamaan konfliktin käsittelymenettelyä syyllisiä ja sanktioita osoittavista käytännöistä sovittelun kaltaiseen, osapuolten kohtaamista, osapuolten omien ratkaisujen etsimistä ja syyttämättä työskentelyä tukevaan pro-

sessiin. Käytäntöjen omaksuminen vaatii myös tietoista harjoittelua ja suunnittelua, mihin ei aina koettu olevan aikaa. Pohdittavaksi nousee myös Perusopetuslain ja Perusopetussuunnitelmien perusteiden erilaiset painotukset koulujen työrauhan turvaamisen menettelyissä. On mahdollista, että Perusopetuslain kurinpitoon ja sanktioihin keskittyvä työrauhan turvaamisen lainsäädäntö osaltaan jarruttaa restoratiivisen lähestymistavan implementoimista koulujen toimintakulttuuriin, vaikka POPS:ssa jo nostetaan esiin lapsen oikeuksien toteutumisen lähtökohdat sekä opetushenkilöstön asiantuntijuus arjen erilaisten tilanteiden käsittelyn tarkoituksenmukaisuuden arvioinnissa yhteistyössä oppilaiden kanssa, sekä oppilaiden osallisuuden ja kyvykkyyden tukeminen yhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi.

Tutkimuksen tuloksena muodostamani teoreettinen tarkastelu substantiivisen ja formaalin GT:n muodossa sisältää myös aineistoon pohjaten näkemyksen siitä, mitä edellytetään, jotta voidaan puhua restoratiivisesta lähestymistavasta tai restoratiivisesta kohtaamisesta. Näin tuloksina syntyneet paikallinen ja yleinen teoreettinen malli osaltaan tuottavat kriittistä tarkastelualustaa restoratiivisen lähtökohdan toteutumiselle. Tutkimuksen aineistossa nostettiin yhtenä haasteena esiin restoratiivisen lähestymistavan toteutumisen arviointi ja laatu. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat yhtäältä näkökulmaa siihen, mihin restoratiivisen lähestymistavan toteutumisen arvioiminen voisi osaltaan kiinnittyä. Toisaalta tulokset ottavat osaa keskusteluun, jossa alan tutkijat esittävät huolen siitä, että restoratiivisuuden käsite halutaan liittää nykyään yhä laajenevasti monenlaiseen toimintaan ilman kriittistä tarkastelua tai kiinnittämistä restoratiivisen oikeuden traditioon, taustoitukseen ja kehittymiseen. Tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa erilaisten käytäntöjen todellista restoratiivista lähtökohtaa on enää vaikea arvioida. Restoratiivisen lähestymistavan toteutumisen edellytyksiä on tarpeellista tarkastella ja tähän tarpeeseen tämän tutkimuksen tulokset antavat osaltaan näkökulmia.

Tutkimuksen tuloksena vahvistuu näkemys oppimisyhteisöstä toimintakulttuurisena kokonaisuutena eikä pelkästään yksittäisten menetelmien tai käytäntöjen areenana. Tulkintani mukaan aineisto osoittaa, että restoratiivisen lähestymistavan tuottaminen edellyttää restoratiivisen kohtaamisen omaksumista. Restoratiivinen kohtaaminen puolestaan edellyttää restoratiivisen ajattelutavan omaksumista, restoratiivisen osallisuuden ymmärtämistä ja restoratiivisen sovitteluprosessin ohjaamisen osaamista. Restoratiivinen ajattelutapa ja restoratiivinen osallisuus eivät kuitenkaan esiinny koulun toimintakulttuurin kehittämisestä erillisinä ilmiöinä vaan nivoutuvat tässä tutkimuksessakin osaksi kasvatustieteellistä nykydiskurssia eikä niitä voi pitää irrallisina vaan paremminkin myönteistä pedagogiikkaa, opettaja-oppilas -suhteen luottamuksen merkitystä ja oppilaan asiantuntijuutta arvostavaa osallisuutta vahvistavina elementteinä.

Tämän tutkimuksen tulosten keskeisenä havaintona pidän sitä, että restoratiivinen lähestymistapa tuottaa käsityksen konflikteista sosiaalisen oppimisen mahdollisuuksina, jolloin koulun henkilökunnan jäsenen tehtävä konfliktitilanteissa on

muuttunut syyttäjän tai todisteiden hakijan roolista fasilitaattorin ja tukijan rooliin. Koko aineistosta nousee toistuvasti esiin se, että kun sovittelu toteutetaan restoratiiviseen ajattelutapaan ja restoratiiviseen osallisuuteen pohjaavana restoratiivisen kohtaamisen prosessina, voi sovittelu tuottaa tulosta niin konfliktitilanteiden, kuten kiusaamisen, häiriökäyttäytymisen ja väärinymmärrysten, kuin erilaisten arjen jännitystilanteidenkin purkajana. Aineisto kirkastaa sovittelun restoratiivista luonnetta täsmentäen, että kun konfliktinhallinnan prosessissa työskennellään syyttämättä, huolehditaan osapuolten kuulluksi tulemisesta, arvostetaan jokaista tilanteen mahdollisena ratkaisijana, rohkaistaan ajatusten, tunteiden ja tarpeiden ilmaisua ja reflektointia, tuetaan osapuolten omien ratkaisujen synnyttämistä ja tarjotaan tila tapahtuneen hyvittämiseen, toteutuu prosessi, jota voi nimittää restoratiiviseksi sovitteluksi. Vaikka tämän tutkimuksen tulosten mukaan konfliktitilanteiden käsittely tarkoitti useimmiten siirtymistä ns. epämukavuusalueelle eikä konfliktin sovittelua suinkaan nähty helppona tehtävänä, tutkimukseni tulos tuottaa osaltaan perustelua siihen, miksi restoratiivista sovittelua on tärkeää hyödyntää, kun häiriökäyttäytymistä, kiusaamista tai konflikteja koulukontekstissa käsitellään.

Tutkimusaineisto osoittaa, että restoratiivinen kohtaaminen tuotti tähän tutkimukseen osallistuneille henkilökunnan jäsenille sellaista ammatillista osaamista, joka vapautti oppilaiden vastuunoton tukemiseen. Restoratiivisen sovittelijan rooli koettiin omaa työtä helpottavana, sillä syyllisten hakemisen ja sanktioiden jakamisen sijaan, sovittelijana sai keskittyä osapuolten omien ratkaisujen etsimiseen ja tukemiseen. Tutkimusaineistosta nouseva kokemus yhteistyöstä vanhempien kanssa puolestaan heijastelee kulttuurin muutosta myös kodeissa. Esimerkiksi aineisto osoittaa, että myös vanhemmat olivat kokeneet sovittelun myönteisenä ja lapsen kasvua tukevana menettelynä. Lapsiystävällisen lähestymisen lähtökohtana on käsitellä erilaisia arjen tilanteita ensisijaisesti lasta vähiten kuormittavalla menettelyllä, puhumattakaan kasvatustehtävän eettisestä lähtökohdasta, jossa lapsi ja lapsuus tulee nähdä itseisarvona sinänsä. Aikuisen tehtävänä on tätä arvoa ja arvokkuutta suojella riippumatta siitä, mikä on lapsen positio suhteessa konfliktiin.

8.1 Tutkimusasetelman ja tulosten rajauksia

Tutkimukseni rajautuu peruskoulukontekstiin eikä tarkasti valitulta ryhmältä tarkoituksellisen fokusoidusti kerätty aineisto tuota mahdollisuutta tämän tutkimuksen tulosten yleistämiseen. Niinpä tulosten ei voi esittää kohdistuvan tutkimusraportin kirjallisuuskatsauksessa esitettyjen eri sovittelun osa-alueiden lähestymis- tai toimintatapoihin tai malleihin huomioimatta erilaisia konteksteja. Esimerkiksi tämä tutkimus ei tarkastele rikosten käsittelyä, sillä koulun sisällä joko koulutettujen oppilaiden tai henkilökunnan ohjauksessa tapahtuvaan sovitteluun kuvattiin ohjautuneen pääosin käytöshäiriöt ja yhteisön jäsenten välisissä suhteissa esiintyneet

loukkaavat teot, eikä tulosten siten voida sellaisenaan nähdä ulottuvan rikosten sovittelun menettelyihin. Tämän tutkimuksen aineisto ei myöskään riitä antamaan tarkempaa erottelua siihen, minkälaiset kouluyhteisön sisällä ilmenevät konfliktit soveltuvat sovitteluun ja mitkä eivät. Tutkimukseni intressissä ei myöskään ole ollut arvioida sitä, tai tuottaa arviointiperusteita siihen, milloin jokin kouluyhteisön sisällä havaittu konflikti täyttää rikoksen tunnusmerkit. Kuitenkin on huomioitava, että suomalaisen koulun henkilöstöllä on tilannekohtaisesti lakisääteinen velvollisuus havainnoida ja puuttua arjen häiriötilanteisiin. Toisaalta henkilöstön koulutuksen ja kokemuksen myötä kehittynyt pedagoginen ja eettinen kyky sekä yhteisön jäsenten tuntemus on merkittävää, kun arvioidaan koulun arjessa tapahtuvia konflikteja ja harkitaan tarkoituksenmukaisia toimia eri tasoissa tilanteissa. Pelkästään tämän tutkimuksen aineiston myötä koulu arki näyttäytyy sosiaalisten suhteiden opetteluarenana, jossa erilaiset ristiriidat ja väärinkäsitykset ovat arkipäivää. Kun restoratiivinen lähestymistapa on asettunut osaksi henkilöstön ammattiosaamista, on sitä koulun arjessa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa voitu hyödyntää.

Tämä tutkimus käsittelee peruskoulun henkilökuntaan kuuluvien aikuisten toteuttamaa restoratiivista lähestymistapaa, mutta tässä ei ole tarkasteltu lähestymistapaa suhteessa eri ikäisiin peruskoulun oppilaisiin, joten ikävaiheiden vaikutus restoratiiviseen kohtaamiseen jää tässä tutkimuksessa havainnoimatta. Yhtä lailla tämä tutkimus ei pysty tämentämään restoratiivisen oikeuden tai sovittelun määrittelyjä yleisellä tasolla. Tulokset hahmottavat restoratiivisen lähestymistavan määrittymistä peruskoulukontekstissa, mutta rajattu aineisto ei myöskään riitä vastaamaan yleisellä tasolla siihen, miten restoratiivinen lähestymistapa voitaisiin määritellä. Kuitenkin GT-metodologian mukaisesti tämän tutkimuksen tuloksena muodostamani yleinen Grounded Theory on mallina kokeiltavissa ja kehittävässä edelleen myös muussakin kuin peruskoulukontekstissa.

Tutkimukseni kiinnittyy restoratiiviseen oikeuteen pohjaavaan restoratiivisen lähestymistavan lähtökohtiin peruskoulukontekstissa, vaikka aineistosta esiin nousevat käsitteet ovat monitieteisinä ilmiöinä sinänsä tarkasteltavissa paitsi kasvatus-tieteen myös useiden eri tieteenalojen teorioiden, kuten oikeustieteen tai sosiologian teorioiden, kautta. Tutkimukseni tiukan rajauksen myötä tutkimustehtävä ja raportin tekstin laatiminen vaati valintaa, mikä, tieteenalasta riippuen, voi näyttäytyä puutteena muiden kuin restoratiiviseen oikeuteen ja lähestymistapaan liittyvien teorioiden, tulokulmien tai diskurssin avauksen uupuessa.

Toisaalta restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu vaihtoehtoisena konfliktin hallinnan menettelynä ovat Suomessa peruskoulukontekstissa vielä vähän tutkittuja ilmiöitä, jotka mielestäni ansaitsivat tulla nostetuksi keskiöön kiinnostavina teemoina sinänsä. Kansainvälisten tutkimusten tulosten mukaan parhaita vaikutuksia saadaan, mikäli restoratiivinen lähestymistapa sulautetaan osaksi koko koulun kulttuuria ja etiikkaa. Lisäksi näiden tutkimusten tulosten mukaan kouluissa restoratiivinen lähestymistapa on parantanut koulun ilmapiiriä, lisännyt oppilaiden osal-

lisuutta, lisännyt huoltajien sitoutumista, parantanut opiskelutuloksia, vahvistanut konfliktinhallintaa ja tuottanut ratkaisuja konflikteihin, sekä lisännyt henkilökunnan antamaa tukea opiskelijoille. Tutkimukseni ja sen tulokset liittyvätkin osaksi tematiikan kansainvälistä tutkimustoimintaa ja tuovat esiin suomalaisen koulun toimintakulttuurin näkökulmasta omat tarkennuksensa restoratiivisen lähestymistavan ymmärrykseen ja eri tutkimustulosten tuomaan keskusteluun. Kohtaaminen on restoratiiviseen oikeuteen liittyvässä tutkimuksessa esillä ollut käsite, mutta tämä tutkimus asettuu suomalaisen kasvatus- ja opetustyön kentälle. Suomalaista koulukulttuuria, opettajuutta ja kasvatus- ja opetustyön osaamista pidetään maailmanlaajuisesti arvossa. Tämän tutkimuksen yhtenä uutuusarvona voidaankin pitää sitä, että se tarkastelee miten restoratiivisesta oikeudesta kehittynyt restoratiivinen lähestymistapa, sovittelu ja restoratiivinen kohtaaminen suomalaisessa koulukontekstissa määrittyvät ja mihin ne kulminoituvat.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat selkeästi sen, että restoratiivinen lähestymistapa näyttää tuottavan aiempien restoratiiviseen lähestymistapaan kouluissa liittyvien tutkimusten tulosten suuntaista myönteistä työrauhan turvaamisen ja hyvinvoinnin edistämisen osaamista suomalaisen peruskouluyhteisön arkeen. Tämän myönteisen kuvan kääntöpuolena tutkimuksen tulokset osoittavat kuitenkin, että restoratiivisen lähestymistavan omaksuminen ja käyttöönotto ei ole ongelmaton eikä myöskään sen arviointi, milloin käytännön toimintaa voidaan sanoa restoratiiviseksi tai miten restoratiivisuuden toteutumista voidaan arvioida.

Tutkimukseni ajoittuu yhteiskunnallisesti ajankohtaan, jossa vihapuhe on yleistynyt huolestuttaviin mittoihin. Globaalilla tasolla esimerkiksi pakolaisten maahanmuutto jakaa mielipiteitä ja luo epävarmuutta, mikä johtaa usein loukkaavaan kielenkäyttöön. Yhtä lailla poliittiseen ja mediassa käytyyn keskusteluun on usein asettunut henkilökohtaisuuksiin menevä kritisointi ja vastakkainasettelu, jossa monesti itse asia tuntuu unohtuvan. Lapset ja nuoret ottavat mallia meistä aikuisista, vaikka emme aina malleista kävisikään. Tämän tutkimuksen tulokset ovat vahvistaneet näkemystäni siitä, että päiväkodissa ja koulussa on mahdollisuus tuetusti kasvaa kunnioittavaan vuoropuheluun, syyttämättä ja leimaamatta työskentelyyn ja konfliktien cheyttävään käsittelyyn vastakkainasettelun, rikosnimikkeiden lisäämisen ja rankaisujen ankaroittamisen sijaan. Siksi juuri tässä ajassa on tärkeää tarkastella koulujen vuorovaikutuksen ja konfliktien käsittelyn prosesseja ja tarjota kouluille monipuolisesti menettelyjä, joilla näiden osaamista voitaisiin vahvistaa.

Pohdin seuraavaksi yksityiskohtaisemmin tutkimukseni luotettavuutta ja tutkimusjapaosiotani tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita peilaten sekä tarkastelen kirjallisuuden avulla tutkimuksen luotettavuutta suhteessa omaan väitöstutkimukseeni ja sen toteutukseen. Sen jälkeen esitän tutkimusprosessissa muodostuneita ajatuksiani jatkotutkimuksesta sekä nostan esiin suosituksia, joihin aineisto mielestäni antaa perusteita.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkijan keskeisinä tehtävinä tai velvollisuuksina on tuottaa luotettavaa tietoa tutkitusta ilmiöstä tai aiheesta sekä osallistua ja altistua avoimesti aiheen tieteelliseen tarkasteluun ja tutkimuksen kriittiseen pohdintaan. Toisaalta tutkijan peruslähdekohtana on kunnioittaa tutkittavien oikeuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2012) toteaa ohjeissaan, että tutkimus on eettisesti hyväksyttävää vain, jos se on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Neuvottelukunnan ohjeissa hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia ovat mm. rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden noudattaminen tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu eettisesti kestävien tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmien käyttö sekä se, että tutkija ottaa muiden tutkijoiden työn ja saavutukset heidän työtään kunnioittaen huomioon. Seuraavassa tarkastelen näitä huomioita oman tutkimukseni osalta ja erityisesti Grounded Theory -metodologian näkökulmasta.

Tutkimukseni toteutui Grounded Theory -metodologian mukaisena tutkimuksena, jossa kerätty laadullinen aineisto analysoitiin Grounded Theory -prosessilla. Tutkimusmetodologian valintaa tarkasteltaessa voidaan jäädä pohtimaan millä muulla metodologialla tutkimus olisi ollut tarkoituksenmukaista toteuttaa, joten olen perustellut tutkimusmetodologian valintaa tarkemmin luvussa 3. Tutkimukseni konteksti on peruskoulu. Vaikka tutkimusaiheeni käsittelee osin toimintaa lasten eli oppilaiden kanssa, ei tutkimustyöni eettisyyttä tarvitse tarkastella lasten tutkimuksen etiikan näkökulmasta, sillä tutkimukseni materiaali on kerätty vain aikuisilta ja kysymyksen asettelu koskee aikuisten toimintaa omassa työssään ja suhteessa koko kouluyhteisön jäseniin. Vaikka haastateltavat puhuvat suhteistaan oppilaisiin, ei yksittäisiä lapsia tai lapsiryhmiä mainita niin, että nämä olisivat tunnistettavissa. Tältä osin tutkimukseni eettinen tarkastelu tapahtuukin suhteessa yleisesti ihmistieteissä koettujen hyvien tieteellisten käytäntöjen ohjeisiin (mm. Lagström et al. 2010).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi liittyy tutkijan työn pätevyyden pohdintaan. Tarkastellaan siis sitä, onko tutkimus tehty perusteellisesti ja huolella sekä sitä vastaako tutkimus asioiden tilaa todellisuudessa. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) toteavat, että pätevyys laadullisessa tutkimuksessa voidaan ymmärtää myös uskottavuudeksi tai vakuuttavuudeksi. Samalla he tuovat esiin näkemyksen siitä, että luotettavuuteen liittyy yhtäältä kysymys siitä, millainen käsitys kielestä tutkijoilla kulloinkin on ja toisaalta siitä, miten sosiaalinen todellisuus nähdään. Tutkijan maailmankuva ja hänen käsityksensä todellisuudesta ohjaavat tutkimusongelmien asettelua, suhdetta empiriaan ja teoriaan sekä aineistonkeruumenetelmien ja analyysimenetelmien valitsemista. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka huomauttavakin, että on hyväksyttävä se tosiasia, että tutkimus ei koskaan tuota täydellistä ymmärrystä asioista eikä tutkimusraportissa voida avata

ilmiötä täysin niin kuin se tutkimustilanteessa tai tutkijan työssä esiintyy. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2009, 23-30.)

Glaser ja Strauss (1967) painottavat, että GT-tutkimuksen uskottavuutta ei tule arvioida perinteisen laadullisen tutkimuksen tavoin vaan arvioinnin tulee perustua tutkimuksen GT-metodologian mukaisen prosessin toteutumiseen aineiston keruusta, koodaukseen ja analyysiin ja GT-teorioiden muodostumiseen unohtamatta sitä, miten tutkimus ja tulokset ovat onnistuttu lukijalle avaamaan. He toteavat, että GT-tutkimuksen tulos on verrannollinen siihen, mitä tutkija systemaattisesti tietää aineistosta. Tutkija luottaa aineistoon ja siihen mitä hän siitä tietää, mitä hän on tarkastellut ja miten hän on analyysin kautta vaihe vaiheelta tuloksiin päätenyt. Glaser ja Strauss korostavat GT-tutkimuksen kiinnittymistä ”todelliseen elämään” ja tutkijan kenttätuntemusta merkittävänä tekijänä, kun tutkittavasta ilmiöstä teoriaa muodostetaan. Näin GT-tutkimuksen tavoite tuottaa teoreettinen malli, joka voidaan siirtää eri toimintaympäristöihin kokeiltavaksi ja kehitettäväksi edelleen, pääsee toteutumaan. (Glaser ja Strauss 1967, 224-235.)

Glaser (1992) irrottaa GT-metodologian kuitenkin laadullisen sisällönanalyysin retoriikasta ja toteaa, että GT-metodologia on itsenäinen metodologia, jonka tavoitteena on käsitteellistää aineisto eikä kuvata sitä, ja hän huomauttaa, että laadullinen sisällön analyysi on oma metodologiansa, jota ei tule sekoittaa GT-prosessiin. Siksi myös GT-tutkijan työn pätevyyttä ei arvioida laadullisen sisällön analyysin edellytyksillä vaan tarkastellen sitä, miten tutkija on GT-prosessissaan onnistunut ja siinä pystynyt pidättäytymään sekä sen avulla teoreettista tarkastelua luovasti tuottamaan. Tällä huolellisella ja yksityiskohtaisella tutkimusprosessin kuvaamisella GT-tutkija tuottaa riittävästi mahdollisuuksia sen arvioimiseen, kuinka GT-prosessi on GT-metodologiaa noudattanut, kuinka käsitteet ovat löytyneet, kategoriat muodostuneet ja niiden avulla teoreettiset mallit luotu. (Glaser 1992, 4-44, Glaser ja Strauss 1967, 228-230.)

Tutkimusraportissani olen kasvatustieteen tradition mukaisesti pohtinut johdannossa tutkimukseni käsitteitä ja tutkijapositiotani. Luvussa 2 olen kiinnittänyt tutkimukseni aiheen kasvatus- ja opetusalan kenttään, mikä on tämän tutkimuksen kehys. Kuitenkin on tärkeää huomioida se, että luvun 2 kirjallisuuskatsaus ei ole ohjannut tekemään tutkimuskysymysten asettelua etukäteen vaan tutkimus on pohjannut aineistoista havaittuihin käsitteisiin. Holton ja Walsh (2016) toteavat, että vaikka tutkija asemoi tutkimusraporttinsa tekstissä kirjallisuuskatsauksen johdannon jälkeen ennen tutkimuksen tuloksia, on osoitettava, että kirjallisuuden tarkastelu ei ole ollut tutkimuskysymysten asettamisen lähtökohtana. Tämän tutkimuksen raportoinnissa kirjallisuuskatsaus on kirjoitettu GT-analyysin ja teorian muodostuksen jälkeen, ex post, mutta väitöskirjani tekstissä kirjallisuuskatsaus on esitetty etukäteen, es ante, jotta lukija saa paremmin ymmärryksen työstäni ja sen kehyksestä (Holton ja Walsh 2016, 140). Osaltaan tätä toteutusta vahvistaa esimerkiksi se, että kirjallisuuskatsauksessa ja tulosten tarkastelussa useat viitatu

kirjoitukset ovat julkaistu tutkimukseni analyysivaiheen jälkeen. GT-tutkimuksen mukaisesti kuvaan raportissani yksityiskohtaisesti analyysin vaiheita aina käsitteiden etsimisestä, kategorioiden muodostamisesta, aineistolla pätevoittamisestä ja perustelusta teorian muodostukseen saakka. Näin tutkimukseni analyysin vaiheet ja loppupäätelmien perustelut ovat raportissani läpinäkyvästi avattu, jotta tutkijan työni pätevyyttä voidaan arvioida siten kuin Glaser ja Strauss esittävät.

Tutkijan uskottavuutta ja rehellisyyttä tarkasteltaessa on merkittävää huomioida ja avata tutkijan positio. Koska oma positioni ja kiinnittymiseni tutkimusaiheeseeni liittyy omaan työhöni ja pitkään kokemukseen aiheen kehittäjänä ja kouluttajana, on teema kohdallani erityisen tärkeä.

Yleisesti voidaan todeta, että suomalaisen opettajakoulutuksen merkittävä vahvuus liittyy yliopistotason koulutukseen ja koulutukseen kuuluvaan tutkivaan työotteeseen. Kasvatustieteellisiin opettajan opintoihin kuuluu keskeisesti oman työn tutkiminen ja reflektointi. Tutkimuksen ja oman työn reflektoinnin yhtenä tavoitteena on tuottaa laadukasta ja tarkoituksenmukaista sekä perusteltua pedagogiikkaa. (Körkkö, Kyrö-Ämmälä ja Turunen 2016, 198-206.) Kasvatustieteen traditioon liittyy siis oman työn ja työmenetelmien tutkiminen olennaisena osana opettajuuden kehittämistä. Tutkimukseni voidaan nähdä rinnastuvan tähän perinteeseen. Olen tutkimuksessani tutkinut sitä lähestymistapaa, jota olen yhtenä toimintamallin kehittäjänä ollut luomassa. Opettajan tutkintoon liittyvän koulutuksen jälkeen on opettajuuden ja ammatillisen osaamisen syventämiseen tarjolla runsaasti täydennyskoulutuksia. Kuitenkin kasvatustieteellisten opintojen traditioon liittyvä tutkimus ylettyy harvoin täydentävän tai syventävän koulutusten sisältöihin tai vaikutuksiin. Tutkimukseni intressi on ollut tarkastella ja tuoda osaltaan näkyviin tämän tutkimuksen kehykseen liittyvän restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun (RESTO)-koulutuksen tuottamaa toimintaa sekä sen tuottamia käsityksiä ja merkityksiä ja toimivuutta koulun arjessa. Katson, että tutkimukseni tuo yhtenä näkökulmana esiin haasteen myös kasvatustieteellisen täydennyskoulutuksen tutkimisen tarpeesta ja tärkeydestä.

Rehellisyys liittyy avoimuuteen ja ennen kaikkea läpinäkyvyyteen, joten tutkimustani tehdessäni, tutkimuksesta keskustellessani sekä tutkimusraporttia kirjoittaessani olen säännöllisesti tuonut esiin oman tutkimusintressini sekä positioni. Yleisesti olisi voinut olla kiinnostavaa tutkia kehittämämme toimintamallin vaikuttavuutta, mutta katsoin olevani juuri positioni vuoksi siihen jäävi. Toisaalta toimintamallin vaikuttavuutta mitataan jo sangen kattavasti niillä mittareilla, joita hankkeen rahoittaja on edellyttänyt. Vaikka pyrin aineiston keruun tarkalla suunnittelulla ja informanttien valinnalla siihen, että oma positioni ei vaikuttaisi tutkimukseeni, en voi kuitenkaan osoittaa, etteikö positioni olisi haastateltavien tuottamaan puheeseen ja siten aineistoon vaikuttanut.

En ole ollut osallisena tutkimukseni informanttien arjessa heidän kouluillaan heidän tässä tutkimuksessa kehyksenä olleen koulutuksen päätyttyä, mutta olen sangen tietoinen siitä, että kaikki haastateltavat tunnistivat minut tutkimani toiminnan yhtenä kehittäjänä. Toisaalta jo haastatteluissa oli selkeästi havaittavissa se, kuinka koulutuksessa käytetyt ja koulutuksen aikaisessa harjoittelussa testatut restoratiivisuuden käsitteet ja käytännöt olivat säilyneet informanttien puheessa ja toiminnassa vuosienkin ajan. Haastattelutilanteessa kaikki lähtivät välittömällä, avoimella ja luontevalla tavalla keskustelemaan esittämistäni aiheista, sekä myönteisistä näkemyksistä että haasteista, ilman takertelua tai muistiin palauttamisen pakkoa. Tästä näkökulmasta katsottuna informanttien puhe kuvasi aidosti heidän kokemustaan ja näkemystään siitä, miten restoratiivisuus oli jalostunut ja juurtunut heidän toimintaansa ja ajatteluunsa nivoutuen myös kasvatuskentän ajankohtaisiin diskursseihin, kun restoratiivisuutta tutkimukseni tuomassa viitekehyksessä pyysin tarkastelemaan.

Strauss ja Corbin (1998) toteavat, että GT-tutkimuksen lähtökohtana on se, että tutkijalla ei ole ajattelussaan etukäteen muodostettua teoriaa vaan teoria nousee aineistosta. Aineistosta johdettu teoria vastaa enemmänkin todellisuutta kuin teoriaa, sillä se nojaa aineistosta nouseviin käsitteisiin eikä aiempiin teoreettisiin malleihin. (Glaser 1992, 26-28; Strauss ja Corbin 1998, 11-13.) Kohdallani tämä seikka tulee kriittiseen valoon positivistani johtuen. Omassa tehtävässäni kertynyt tietotaito ei ole voinut olla vaikuttamatta omaan ajatteluuni. Tietoisena tästä haasteesta, olen nähnyt juuri GT-metodologian mahdollistavan sen, että olen voinut irtautua sisällön kuvailusta käsitteiden tasolle, ja puhtaasti aineistosta nousseiden käsitteiden avulla operoiden olen voinut pyrkiä tulkitsemaan aineiston tuottamaa kuvaa restoratiivisesta lähestymistavasta ja sovittelusta peruskoulukontekstissa. Erityisen tärkeänä pidän GT-metodologian lähtökohtaa, jonka mukaan GT-tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistämisen avulla ja jatkuvan vertailun myötä muodostuvien kategorioiden kanssa operoiden luoda aineistoon pohjaava teoria, joka selittää tutkittua ilmiötä, mutta ei esitä löydöstä faktana vaan mallina, joka voidaan siirtää toiseen kontekstiin sitä kehittäen (Glaser ja Strauss 1967, 233-235; Glaser ja Holton 2004, 2-10).

On ilmeistä, että myös tutkimusaineistoni keruun raja-alue on vaikuttanut tutkimukseni tuloksiin, sillä aineisto on kerätty henkilöiltä, jotka ovat ilmaisseet olevansa aktiivisia restoratiivisen lähestymistavan toteuttajia. Prosessi ja tulos olisi muotoutunut toiseksi, jos aineisto olisikin kerätty esimerkiksi ao. koulujen kaikelta opettajilta eikä vain täsmäryhmältä, mutta tällöin myös tutkimusintressi ja tutkimusasetelma olisi ollut toinen. Tätä pääosin täsmäryhmiin pohjaavaa aineiston keruutapaa voidaan pitää tämän tutkimuksen yhtenä heikkoutena. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa aineisto valitaan harkinnanvaraisesti niin, että se tukee tutkimuksen näkökulmaa. Aineisto voidaan tarkoituksellisesti kerätä henkilöiltä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä kokemuksia ja näkemyksiä, sillä laadullisen tutki-

muksen tavoitteena on usein jonkin ilmiön ymmärtäminen. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2009, 49.) GT-tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsitteistä, joita aineisto tuottaa eikä henkilöistä, jotka aineistoa tuottavat (Glaser ja Holton 2004, 12; Corbin ja Strauss 1990, 6). Kun laadullinen sisällön analyysi pyrkii aineistoa kuvaamalla todentamaan löydöksiä, GT-analyysi etsii välittömästi käsitteitä aineistosta, luo näistä kategorioita ja pyrkii aineiston pohjalta osoittamaan niiden pätevyyden. Raporttiin kirjatut aineiston kohdat siis osoittavat käsitteiden ja kategorioiden ilmenemistä aineistosta eivätkä pyri vahvistamaan tutkijan löydöksiä tai informanttien toimintamalleja totuuksina. (Glaser ja Strauss 1967, 3-24 ja 233-235; Glaser ja Holton 2004, 2-10.)

Tavoitteeni oli nostaa ilmiö esiin ja tarkasteluun sellaisenaan, katsoa onko ilmiö olemassa ja tuottaa siitä GT-prosessin mukaisesti teoreettista mallinnusta, joka nostaa ilmiön olemassaolon näkyviin. Kun ilmiö on näkyvissä, se tarjoutuu myös muiden tutkijoiden tarkastelun kohteeksi. Niinpä aineiston osoittama restoratiivisen lähestymistavan olemassaolo peruskoulukontekstissa sellaisenaan on jo yksi tämän tutkimuksen löydös. Olen väitöskirjani tuloksia avaavaan tekstiin tietoisesti tuonut ehkä tavallista laajemmin aineistoesimerkkejä. Monipuolisten aineistonostojen avulla olen paitsi pätevoittänyt GT-analyysissä muodostamiani kategorioita myös osoittanut ilmiön olemassaolon. Tutkimukseni ensimmäinen aineisto ohjasi tutkimukseni ilmiön syvempään hahmottamiseen ja ensimmäisestä aineistosta nousseita käsitteitä hyödynsin toisen aineisten keruussa, kuten GT-analyysini kuvauksessa avaam. Tutkimukseni toisen aineiston keruun kohteeksi valitsin sellaiset aiheen koulutuksen käyneet henkilöt, joiden koulutuksen päättymisestä oli kulunut vuosi tai pidemmän aikaa. Tässä varmistin sen, että koulutuksen tietotaito oli mahdollisesti siirtynyt jo käytäntöön, jos oli. Näin informanttien valintaan vaikutti olennaisesti se, että oletin otantani edustavan joukkoa, joka voi tuottaa käsitteitä kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) huomauttavat, että vaikka GT on aineistoon pohjaava metodi, on kuitenkin mahdotonta poissulkea tutkijan aiempaa kokemusta tai teoreettista ajattelua (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2009, 38). GT-prosessin huolellinen kuvaaminen onkin GT-tutkimuksessa tärkeää. Glaser ja Strauss (1967) toteavat, että tutkijan tulee kuvata GT-tutkimusprosessi ja pyrkiä avaamaan teorian muodostukseen liittyvää ajattelua niin, että lukija voi seurata tutkijan ymmärryksen kehittymistä ja sitä ajattelua, jolla tutkija GT-prosessin tavoitteena olevan substantiivisen teorian ja formaalin teorian muodostaa. Kuten Glaser ja Strauss (1967) sekä Glaser ja Holton (2004) esittävät, olen tutkijana toiminut oman ymmärrykseni ja luovuuteni varassa ja tutkimusraporttini tuloksia esittelevissä yläkategorioita kuvaavissa alaluvuissa johdonmukaisesti avannut sitä, miten tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiini (Glaser ja Strauss 1967, 41-43 ja 230-231; Glaser ja Holton 2004, 11).

Väitöskirjaani kirjoittaessani olen tavoitellut tarkkuutta ja läpinäkyvyyttä käyttämällä GT-prosessin vaiheistusta myös tekstin rakentamisen lähtökohtana. Johdannon luvussa 1 avasin tutkimusraportissani käyttämäni käsitteet ja luvussa 2 kiinnitin tutkimusaiheeni kasvatus- ja opetusalan kenttään avaamalla kirjallisuutta ja tutkimustuloksia tavoitteena tuottaa käsitystä aihealueen tematiikasta, käsitteistä ja diskurssista, sillä kyseessä on ensimmäinen suomalainen väitöstutkimus restoratiivisesta lähestymistavasta peruskoulukontekstissa. Luvussa 3 tarkastelin GT-metodologiaa ja luvussa 4 kuvasin tarkasti aineiston keruun vaiheet. Kuvasin tekstissä GT-analyysin vaiheet mahdollisimman huolellisesti luvussa 5 avaten käsitteiden vertailun tuloksena muodostamiani kategorioita. Käsitteiden ja kategorioiden taulukoinnin avulla pyrin tekemään näkyväksi jatkuvan vertailun prosessiani ja sen etenemistä. Tutkimukseni tuloksina löytyneitä yläkategorioita avatessani luvussa 6 pääveitoin yläkategoriat aineistoesimerkein ja liitin tulokset alalukujen yhteenvedoissa systemaattisesti kirjallisuuteen. Yhtä lailla olen GT-prosessin myötä syntyneiden teorioiden, SGT:n ja FGT:n, avausten kohdalla peilannut tuloksia aiempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen. Samoin olen erityisesti tutkimukseni kontekstiin liittyen sekä kirjallisuuskatsauksessa että tulosten tarkastelussa avannut alan muiden tutkijoiden työtä ja tutkimuksia, ja olen peilannut näissä esitettyjä tuloksia läpinäkyvästi tämän tutkimuksen tuloksiin.

Glaser ja Strauss (1967) huomauttavat, että GT-tutkimuksen yksi kriittinen tekijä on ymmärrys verifoinnin vaikutuksesta. He esittävät, että verifikaation pakko on johtanut siihen, että tutkijat tyytyvät toistamaan tai vahvistamaan aiempia ”suuria teorioita” eikä uudelle teorian muodostukselle ole jäänyt tilaa. Väheksymättä suurten teoreetikkojen arvoa, he toteavat, että GT-metodologian yksi tavoite on tarjota metodi, jonka avulla uusia ja luovia teorioita voidaan tuottaa. (Glaser ja Strauss 1967, 10-14.) GT-tutkijan tehtävä on rakentaa aineistoon pohjaten löydöksiensä turvin mahdollisimman selkeä ja systemaattinen teoria, mutta tutkijan näkökulma ei ole koskaan valmis vaan kehittyy ja saa kehittyä edelleen. GT-tutkimuksen tulosten kokeileminen ja kehittäminen kenttätöyössä niin tutkimuksen kontekstissa kuin myös uudenlaisessa kontekstissa, onkin GT-metodologian yksi tavoite. (Glaser ja Strauss 1967, 256.)

Tutkimukseni nojaa vahvasti näihin lähtökohtiin, sillä vaikka restoratiivisesta lähestymistavasta on jo kansainvälisellä kentällä esitetty tutkimustietoa ja luotu erilaisia teoreettisia näkemyksiä, koin tarpeelliseksi tarkastella restoratiivista lähestymistapaa suomalaisessa peruskoulukontekstissa. Restoratiivisiksi miellettyjä menettelyjä käytetään yhä laajemmin suomalaisissa kouluissa, vaikka niitä ei ole vielä väitöstasolla suomalaisessa peruskoulukontekstissa tutkittu. Katson, että aineistoon pohjaava GT-analyysi on luonut hyvän lähtökohdan vilpittömään työskentelyyn ja GT-prosessin huolellinen noudattaminen sekä läpinäkyvä aukikirjoittaminen raportissani mahdollistavat tieteellisen tutkimuksen hyvän käytännön toteutumisen arvioinnin myös tämän tutkimuksen kohdalla.

8.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Jatkotutkimuksen aiheita on nähtävissä useita, ja ne yhtäältä liittyvät tässä tutkimuksessa esiin nousseisiin restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun käyttöön-oton ja juurruttamisen haasteisiin ja toisaalta toiminnan kehittämistarpeisiin sekä tämän tutkimuksen puutteisiin. Ensinnäkin lasten ja nuorten käsitykset ja kokemukset restoratiivisesta toiminnasta ja erityisesti restoratiivisesta sovittelusta toimisivat tämän tutkimuksen täydentäjinä, sillä tämän tutkimuksen materiaali kerättiin pelkästään peruskoulun aikuisilta. Ennen tutkimusaiheeni valintaa ja aineiston keruun rajausta olin toteuttanut muutaman restoratiivista lähestymistapaa hyödyntävän opettajan avustuksella kyselyn heidän oppilailleen ja samoin olin havainnoinut muutaman opettajan työskentelyä tunneilla hahmottaakseni tutkimusaiheeni. Kysely ja havainnointi osoittivat kuitenkin selkeästi, että oppilaiden kokemusten ja näkemysten keruuseen ja tutkimiseen tulee keskittyä kokonaan erikseen omassa tutkimuksessaan. Katsoin parhaaksi hahmottaa ensin koulutetuilta peruskoulun henkilöstön jäseniltä näkemyksiä restoratiivisen lähestymistavan olemassaolosta sekä siihen liittyvistä käsitteistä ennen kuin tutkimusta aiheesta tulisi ulottaa oppilaisiin. Kun tämä tutkimukseni nyt osoittaa ilmiön olevan olemassa, olisi tässä tutkimuksessa hahmottunutta restoratiivisen lähestymistavan sekä restoratiivisen osallisuuden ja sovittelun ymmärtämistä mielenkiintoista tarkastella oppilaiden näkökulmasta. Lisäksi laajempi ja toistuva vaikuttavuustutkimus on aina paikallaan niin toiminnan toteutumisen, tulosten arvioinnin kuin kehittämisenkin näkökulmasta.

Diskurssianalyysillä voisi paneutua niihin kielellisiin tekijöihin, joilla restoratiivista lähestymistapaa kohtaamistilanteisiin tuotetaan. Toisaalta sovitteluprosessissa osapuolten kertomat tarinat ovat keskiössä. Narratiivinen tutkimus tarkastelee sosiaalista todellisuuden rakentumista kertomusten kautta (mm. Hyvärinen M. 2016) ja narratiivisella tutkimusotteella olisikin mielenkiintoista paneutua sovitteluprosessissa kerronnan kautta rakentuvaan yhteiseen ymmärrykseen, ikään kuin uuteen tarinaan tai todellisuuteen, jonka varaan osapuolten tuottama sopimus ja vastuunotto jatkossa nojaa.

Huoltajien ja oppilaiden näkemysten ja tarpeiden kartoituksen kautta restoratiivisen kohtaamisen koulutuksen ja mallin kehittäminen myös huoltajien ja oppilaiden arjen tilanteiden tueksi toisi lisää osaamista kaikille oppimisyhteisön jäsenille. Mielenkiintoa tuo myös yhä kehittyvä aivotoiminnan tutkimus. Tarinat ja uskomukset rakentuvat osana aivotoimintaa, mutta tuoreet tutkimustulokset haastavat näkemään nämä tarinat osin aivojen tuottamina selityksinä, joiden varassa selviämme ja toimimme (mm. Eagleman 2018). Miten konflikti- tai sovittelutilanteissa restoratiivinen lähestymistapa vaikuttaa ajatteluamme tai kykyymme kokea empatiaa tai motivaatioomme käytöksemme muutokseen olisivat kiinnostavia kysymyksiä tutkimuksen kohteiksi.

Restoratiivisen sovittelun osalta vaihtoehtoisuus elementtinä luo pohjaa esimerkiksi vertailevalle tutkimukselle konfliktien hallinnan ja työrauhan turvaamisen näkökulmasta. Kokonaisuudessaan katson, että alan tutkimuskirjallisuudessa esitetty tarve syventävälle ja vertailevalle tutkimukselle restoratiivisen oikeuden kentällä on edelleen relevantti. Yhtä lailla tämän tutkimuksen tuottaman restoratiivisen kohtaamisen mallin siirtäminen muuhun kuin peruskoulukontekstiin olisi kiinnostava kokeilu, jolla mallia voitaisiin myös käytännössä vahvistaa ja sitä edelleen kehittää.

8.4 Suositukset

Tämän tutkimuksen suositukset pohjaavat aineistosta nousseisiin huoliin ja toiveisiin. Ensinnäkin katson, että tutkimuksen tulokset perustelevat ja osoittavat restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun yhtenä tärkeänä lisäelementtinä ammatilliseen osaamiseen, osallisuuden vahvistamiseen ja koulun työrauhan turvaamiseen. Tulokset painottavat restoratiivisen kohtaamisen osaamisen tärkeyttä sekä eheyttävänä että ennaltaehkäisevänä ja tarvittaessa uudelleen rakentavana tietotaitona, jonka tulisi olla opettajien ja henkilökunnan käytössä heti kenttätöiden alkaessa. Tältä pohjalta aineistosta nouseva näkemys siitä, että restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun koulutus tulisi liittää osaksi opettajien ja henkilökunnan peruskoulutusta on oikeutettu.

Toiseksi aineisto osoittaa, että restoratiivinen sovittelu tuo yhteistoiminnallisen menettelyn konfliktitilanteiden käsittelyyn niin, että henkilökunnan vapautuessa erottelijan tai syyttäjän roolista, on mahdollista tukea konfliktin osapuolten omaa kyvykkyyttä, omistajuutta sekä vastuunkantoa tapahtuneesta ja tulevasta käyttäytymisestä välttämällä näin osapuolten leimaamista tai leimaantumista stereotypioihin tai marginaaliryhmiin. Tältä pohjalta on perusteltua esittää suositus siitä, että restoratiivinen sovittelu tulisi lisätä ja systemaattisesti ottaa käyttöön vaihtoehtoisena konfliktinkäsittelymenettelynä kouluissa.

Kolmanneksi tutkimukseni nostaa esiin ennaltaehkäisevän ja eheyttävän toiminnan merkityksen. Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa vihapuhe ja terrorismin uhka ovat rakentaneet ja rakentavat yhä vahvemmin stereotypioita ja vastakkainasettelua, luodaan painetta ja jopa toivetta rangaistusten lisäämisestä. Tutkimukseni tulokset osoittavat kuitenkin, että painopisteen siirtäminen sankti-okulttuurista ennaltaehkäisevästi myönteisen asenneilmapiiriin rakentamiseen on mahdollista. Restoratiivinen lähestymistapa on osaltaan tuottanut kokemusta yksilön arvokkuudesta ja osallisuuden tärkeydestä, mikä on purkanut ennakkoluuloja, lisännyt ymmärrystä ja vastuunottoa sekä tuonut kunnioitusta yhteisön jäsenten välille eri näkemyksistä huolimatta. Tältä osin tutkimus puhuu kasvatuskentän nykydiskurssissa esiintyvien positiivisten ja yhteisön jäsenten keskinäistä arvostusta ja vuorovaikutusta lisäävien pedagogisten suuntausten puolesta.

Kokonaisuutena tutkimukseni tulokset nostavat ihmissuhteet ja niiden rakentamisen merkityksen koulutyössä keskiöön. Koululaitos luo sekä näkyvät että näkymättömät raamit eli rakenteet, säännöt, normit ja rajat, joiden sisällä merkityksellistä ei ole pelkästään tarkastella sitä, miten näitä raameja onnistutaan ylläpitämään vaan erityiseen fokukseen aineisto nostaa ihmissuhteiden ylläpidon ja kohtaamisen osaamisen. Syyttely- ja rankaisukulttuurin sekä rikosnimikkeiden lisäämisen ja rankaisujen ankaroittamisen sijaan on rakennettava yhä vahvemmin kunnioittavan ja eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria, jossa lähtökohtana on lapsen ja nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen hänen positiostaan riippumatta. Henkilötasolla restoratiivisen kohtaamisen kyky koettiin keskeisenä sekä opetus- ja kasvatustyössä että konfliktien hallinnassakin. Aineisto kuvaa yhteisön jäseniä arvostavan kohtaamisen kulttuurin välitöntä vaikutusta ihmissuhteisiin, joilla puolestaan on selkeä yhteys oppimisen ja osallisuuden vahvistumiseen. Yhteisötasolla restoratiivisen kohtaamisen taito luo kokonaisvaltaisesti hyvinvointia tuottavaa ja vahvistavaa sosiaalista osaamista ja pääomaa koko yhteisön toimintakulttuuriin.

Lähteet

- Aula M.K. et al. 2016. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:26. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Barraldi C. & Iervese, V. (toim.) 2012. Participation, facilitation and mediation. Children and young people in their social contexts. New York: Routledge.
- Bertagna G., Ceretti A., Mazzucato C. (toim.) 2015. Il libro dell'incontro: vittime e responsabili della lotta armata a confronto (The book of the encounter: a confrontation between victims and responsible actors of political violence). Milan: il Saggiatore.
- Bonafé-Schmitt J.-P. 2012. Social mediation and school mediation. Teoksessa Barraldi C. & Iervese V. (toim.) 2012. Participation, facilitation and mediation. Children and young people in their social contexts. Routledge: New York.
- Braithwaite J. 1989. Crime, shame and reintegration. New York: Cambridge University Press.
- Cantell H. 2012. Vuorovaikutus- ja kohtaamistaidot opettajan keskeisenä kompetenssina. Katsaus. Nuorisotutkimus 30 (2) 2012, 74-78.
- Cavanagh T. 2007. Focusing on relationships creates safety in schools. *Set 1*, 2007. http://www.nzcer.org.nz/system/files/set2007_1_031.pdf (Luettu 12.6.2018)
- Cavanagh T. et al. 2012. Creating peaceful and effective schools through a culture of care. *Discourse: Studies on the cultural politics of education* 33 (3), 443-455.
- Chapman T., Chapman A. 2016. Forgiveness in Restorative Justice: Experienced but not heard? *Oxford Journal of Law and Religion* 5 (1), 135-152
- Chapman T. et al. 2015. Protecting Rights, Restoring Respect and Strengthening Relationships: A European model for Restorative Justice with Children and Young People. European Research on Restorative Juvenile Justice. Vol II. Brussels: OIJJ / ECJJ. <http://www.ejjc.org/eumodel> (Luettu 15.4.2015)
- Charmatz K. 2003. Qualitative interviewing and grounded theory analysis. Teoksessa Holstein J.A. & Gubrium J.F. (eds.). Inside interviewing: New lenses, new concerns. Thousands Oaks: Sage Publications, 311-330.
- Christie N. 1977. Conflicts as property. *The British Journal of Criminology* 17 (1), 1-15.
- Christie N. 1981. Limits to pain. The role of punishment in penal policy. Eugene: Wipf and Stock Publishers. http://www.ipsir.uw.edu.pl/UserFiles/File/Katedra_Socjologii_Norm/TEKSTY/NChristieLimitsToPain.pdf (Luettu 5.10.2017)
- Christie N. 1986. The ideal victim. Teoksessa Fattah E.A. (toim.) From crime policy to victim policy. Basingstoke: Macmillan, 17-30.
- Christie N. 2013. Words on words. *Restorative Justice: An International Journal* 1 (1), 15-19.
- Cohen R. 2005. Students resolving conflicts. Peer mediation in schools. Culver City, CA: Good Year Books.
- Corbin, J. & Strauss, A. 1990. Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology* 13 (1), 3-21.
- Council of Europe 2018. Draft Recommendation CM/Rec (2018) of the Committee of Ministers to member States concerning restorative justice in criminal matters, 20 April 2018. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/pc-cp-2017-6-e-rev-8-recommendation-cm-rec-2018-xx-concerning-restorat/16807bcfb0> (Luettu 8.2.2019)

- Council of Europe 1999. Recommendation No.R (99) 19 of the Committee of Ministers to member States concerning mediation in penal matters, 15 September 1999. Strasbourg: Council of Europe. [https://www.barobirlik.org.tr/dosyalar/duyurular/hsykkanunteklifi/rec\(99\)19%20\(1\).pdf](https://www.barobirlik.org.tr/dosyalar/duyurular/hsykkanunteklifi/rec(99)19%20(1).pdf) (Luettu 8.2.2019)
- Cowie H. & Dawn J. 2008. New perspectives on bullying. Berkshire: Open University Press.
- Cowie H. & Wallace P. 2000. Peer Support in Action: From Bystanding to Standing By. London: Sage.
- Deakin J. & Kupchik A. 2018. Managing behavior: From exclusion to restorative practices. Teoksessa Deakin et al. (toim.) The Palgrave International Handbook of School Discipline, Surveillance and Social Control. New York: Palgrave Macmillian Publ., 511-527.
- Dewey J. 1916. Democracy and education. The Middle Works, 189-1924, Volume 9. Edited by Jo Ann Boudston. Southern Illinois University Press 1985.
- Dewey J. 2012. Filosofian uudistaminen. Tuukka Perhoniemi suomentanut alkuteoksesta Dewey J. 1915. Reconstruction in Philosophy. Tampere: Vastapaino
- Düinkel F., Horsfield P., Parasanu A. (toim.) 2015. Research and Selection of the Most Effective Juvenile Restorative Justice Practices in Europe: Snapshots from 28 EU member states. European Research on Restorative Juvenile Justice, Vol. 1. Brussels: International Juvenile Justice Observatory / ECJJ. <http://www.ejjc.org/eumodel> (Luettu 12.4.2015)
- Eagleman D. 2018. Aivot. Ihmisen tarina. Atena Kustannus Oy.
- Ellonen N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuoren masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Väitöskirja. Tampereen yliopiston sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampere: Tampere University Press.
- Elonheimo H. 2010. Nuorisorikollisuuden esiintyvyys, taustatekijät ja sovittelu. Väitöskirja. Scripta Lingua Fennica Editio, C, 299. Turku: Turun yliopisto.
- Elonheimo H. 2004. Restoratiivinen oikeus ja suomalainen sovittelu. Oikeus 33 (2), 179–199.
- Ervasti K. 2018. Past, present and future of mediation in Nordic countries. Teoksessa Nylund, Ervasti, Adrian (toim.). Nordic Mediation Research. Cham: Springer International Publishing and Open access, 225-246.
- Ervasti K. & Nylund A. 2014. Konfliktinratkaisu ja sovittelu. Helsinki: Editio
- Eskelinen O. 2005. Hermot vapautu ja tuli puhdas olo. Alle 15-vuotiaiden rikosten sovittelun käytännöt ja vaikutukset. Lapset rikosten sovittelussa –tutkimusprojektin raportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 3:2005.
- European Commission 2004. European Code of Conduct for Mediators. European Commission Justice Directorate in co-operation with Centre for Effective Dispute Resolution CEDR. http://ec.europa.eu/civiljustice/adr/adr_ec_code_conduct_en.pdf (Luettu 18.3.2017)
- European Parliament 2017. The Victims' Right Directive 2012/29/EU establishing minimum standards on the rights, support and protection of victims of crime. European Implementation Assessment. European Union. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/611022/EPRS_STU\(2017\)611022_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/611022/EPRS_STU(2017)611022_EN.pdf) (Luettu 15.7.2017)
- European Union 2010. Euroopan neuvoston ministerikomitean suuntaviivat lapsiystävällisestä oikeudenkäytöstä 2010. Euroopan neuvoston ohjelma "Euroopan rakentaminen lapsia varten ja heidän kanssaan". Luxembourg: Euroopan Unioni. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804b2cf3> (Luettu 1.2.2017)
- Felton M. 2016. Transactional analysis. Teoksessa Hopkins B. (toim.) 2016. Restorative theory in practice. Insights into what works and why. London: Jessica Kingsley Publishers, 165-178.
- Flinck A. 2013. Rakennamme sovintoa. Opas rikosten ja riitojen sovitteluun. Helsinki: THL.

- Folger J. 2008. Harmony and transformative mediation practice: Sustaining ideological differences in purpose and practice. *North Dakota Law Review* 84 (3), 823-857.
- Fronius T. et al. 2016. Restorative Justice in U.S. Schools: A Research Review. San Francisco: The WestEnd Justice & Prevention Research Center. http://jprc.wested.org/wp-content/uploads/2016/02/RJ_Literature-Review_20160217.pdf (Luettu 12.12.2016)
- Gade C.B.N. 2018. Restorative Justice: History of the term's international and Danish use. Teoksessa Nylund, Ervasti, Adrian (toim.). *Nordic Mediation Research*. Cham: Springer International Publishing and Open access, 27-40.
- Gavora P. 2015. An analysis of interaction patterns in the focus group interview. *Acta technologica Dubnicae* 5 (3), 11-23.
- Gavrielides T. 2015. The psychology of restorative justice. *Managing the power within*. London: Routledge.
- Gellin M. et al. 2012. Lapset ja nuoret subjektina koulujärjestelmässä. Teoksessa: Gretschel A. & Kiilakoski T. (toim.). *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 95-148.
- Gellin M. 2018. Mediation in Finnish Schools: From Conflicts to Restoration. Teoksessa Nylund, Ervasti, Adrian (toim.). *Nordic Mediation Research*. Cham: Springer International Publishing and Open access, 246-266.
- Glaser B. G. 2010. The future of Grounded Theory. *The Grounded Theory Review: An International Journal* 9 (2), 1-15.
- Glaser B. G. 2009. Jargonizing: The use of the grounded theory vocabulary. *The Grounded Theory Review: An International Journal* 8 (1), 1-16.
- Glaser B. G. 1992. Basics of grounded theory: emergence vs. forcing. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser B.G. & Holton J. 2004. Remodeling Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research*, FQS, 5 (2) Art. 4. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1315> (Luettu 27.6.2017)
- Glaser B.G., Strauss A.L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transaction. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf (Luettu 25.1.2017)
- Goffman E. 1971. *Relations in Public*. London: Allen Lane
- Goffman E. 2012. Vuorovaikutuksen sosiologia. Kaisa Koskinen suomentanut Goffmanin vuosina 1955-1982 julkaisemat artikkelit. Tampere: Vastapaino
- Graves D. ja Mirsky L. 2008. APA Report Challenges School Zero-Tolerance Policies. Teoksessa: Wachtel T. ja Mirsky L. (toim.). *Safer Saner Schools. Restorative Practices in Education*. Bethlehem: International Institute for Restorative Practices, 161-166.
- Gregory A., Clawson K., Davis A., Gerewitz J. 2015. The promise of restorative practices to transform teacher-student relationship and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 25 (1), 1-29.
- Green S. 2007. The victims' movement and restorative justice. Teoksessa: Sullivan & Tift (toim.) 2006. *Handbook of restorative justice*. New York: Routledge, 171-191.
- Gretschel A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Gretschel A., Kiilakoski T., Nivala E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa: Gretschel A & Kiilakoski T. (toim.) 2012. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9-33.

- Guerin S. & Hennessy E. 2002. Pupils' definitions on bullying. *European Journal of Psychology of Education* 17 (3), 249-261.
- Hamarus P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harris N. & Maruna S. 2006. Shame, shaming and restorative justice. Teoksessa Sullivan D. & Tiff L. (toim.) 2006. *Handbook of restorative justice*. New York: Routledge, 452-461.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Holton J. 2008. Grounded theory as a general research methodology. *The Grounded Theory Review: An international journal* 7 (2), 67-89.
- Holton J. & Walsh I. 2016. *Classic Grounded Theory. Applications with qualitative & quantitative data*. Los Angeles: Sage.
- Hopkins B. 2004. *Just Schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hopkins B. 2006. Implementing a restorative approach to behaviour and relationship management in schools – the narrated experiences of educationalists. University of Reading, UK. Faculty of Economic and Social Sciences. Institute of Education. Thesis of the degree of Doctor of Philosophy.
- Hopkins B. (toim.) 2016. *Restorative theory in practice. Insights into what works and why*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hopkins B. & Gellin M. 2016. Restorative Approaches in Educational Settings. *Minori guistizia. Rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia* (1), 66-73.
- Hyvärinen M. 2016. Narrative and Sociology. *Narrative works: issues, investigations, & interventions* 6 (1), 38-62.
- Häkkinen J. 2015. Vertaissovittelua ohjaavien aikuisten näkemyksiä vertaisovittelusta perusopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto
- Hämäläinen M. 2014. Renaissance entrepreneurship: A Grounded Theory of entrepreneurial recycling. Väitöskirja. Aalto University publication series, Doctoral dissertations 111/2014. Aalto yliopisto.
- Hämäläinen M. 2018. (Classic) Grounded Theory. Lecture for postgraduate studies, November 28th 2018. Aalto yliopisto. Luentomateriaali.
- Iivari J. 2010. Oikeutta oikeuden varjossa. Rikossevittelulain täytäntöönpanon arviointitutkimus. Raportti 5/2010. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos
- Johnstone G. & Van Ness D.W. 2007. The idea of restorative justice. Teoksessa Johnstone & Van Ness (toim.) *Handbook of restorative justice*. Devon: William Publ., 1-20.
- Kiilakoski T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Muistio 12:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiilakoski T. 2009. ”Parempihan se on sovittaa ku ei sovittaa”. Vertaisovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. Vertaisovittelun ulkopuolinen arviointiraportti. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 30. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretscher A., Kiilakoski T. (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8-20.
- Kinnunen A. 2012. Restoratiivisen oikeuden kehitys Euroopassa. *Haaste* (3), 23-25.
- Kjällman P. (toim.) 2011. Rikoksen uhrin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kostiainen R. 2012. Restoraatio tarpeen myös vakavissa tapauksissa. Nils Christien haastattelu. *Haaste* (3), 4-6.

- Kvale S. 2006. *Dominance Through Interviews and Dialogues*. Sage Publications: *Qualitative Inquiry* 12 (3), 480-500.
- Körkkö M., Kyrö-Ämmälä O. ja Turunen T. 2016. Professional development through reflection in teacher education. *Teacher and Teacher Education* 55, 198-206.
- Lagström H. et al. 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lahtinen N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen T. 2016. Pojat koulun toimintakulttuurin kehittäjinä. *Nuorisotutkimus* 34 (3), 58-63.
- Lappalainen E. ja Perälä P. 2015. Vertaissovittelu alakoululaisten sovittelijoiden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leskisenoja E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilun edistäjinä. Väitöskirja. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Liefaard T. et al. 2016. Can anyone hear me? Improving juvenile justice systems in Europe: A manual on how to make European juvenile justice systems child-friendly. Brussels: International Juvenile Justice Observatory.
- Losen et al. 2015. Are we closing the school disciplin gap? The Center for civil rights remedies. https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/federal-reports/are-we-closing-the-school-discipline-gap/AreWeClosingTheSchoolDisciplineGap_FINAL221.pdf (Luettu 4.10.2017)
- Lonka K. 2014. Oivaltava oppiminen. Otava: Helsinki.
- Löfblom K. 2016. Nuorten kokemat yhteisölliset elämykset. Artikkelit lehdessä *Nuorisotutkimus* 34 (4), 5-21.
- Marder I. D. Restorative justice and the Council of Europe: an opportunity for progress. Blogiteksti Penal reform international -sivustolla. <https://www.penalreform.org/blog/restorative-justice-and-the-council-of-europe/> (Luettu 8.2.2019)
- Marklund L. 2007. Skolmedling i teori och praktik. Licentitate's dissertation. Uppsala: Uppsala University.
- Marková I., et. al. 2007. Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge. London: Equinox.
- McCluskey G. 2018. Restorative approaches in schools: current practices, future directions. Teoksessa Deakin J, Taylor E., Kupchik A. (toim.) *The Palgrave international handbook of school discipline, surveillance, and social control*. New York: Palgrave Macmillan, 573-593.
- McCold P. 2006. The recent history of restorative justice. Mediation, circles and conferencing. Teoksessa Sullivan D. & Tift L. (toim.) *Handbook of Restorative Justice*. New York: Routledge, 23-51.
- McCold P. & Wachtel T. 2002. Restorative justice theory validation. Teoksessa E. Weitekamp and H-J. Kerner (toim.) *Restorative Justice: Theoretical Foundations*. Devon, UK: Willan Publishing, 110-142.
- McCold P. & Wachtel T. 2003. Pursuit of Paradigm: A Theory of Restorative Justice. Paper presented at the XIII World Congress of Criminology, 10-15 August 2003. International Institute for Restorative Practices. <http://www.iirp.edu/pdf/paradigm.pdf> (Luettu 11.2.2017)
- Mirsky L. 2003. SaferSanerSchools: Transforming school cultures with restorative practices. Restorative Practices E-Forum, May 20, 2003. International Institute for Restorative Practices. <https://www.iirp.edu/eforum-archive/safer-saner-schools-transforming-school-culture-with-restorative-practices> (Luettu 12.7.2018)
- Mirsky L. 2007. SaferSanerSchools: Transforming school cultures with restorative practices. *Reclaiming children and youth* 16 (2), 5-12.

- Mirsky L. 2008. Transforming school culture with restorative practices. Teoksessa: Wachtel T. ja Mirsky L. (toim.). *Safer Saner Schools. Restorative Practices in Education*. Bethlehem: International Institute for Restorative Practices, 31-56.
- Mirsky L. 2009. Hull, UK: Toward a Restorative City. *Restorative Practices E-Forum*, January 12, 2009. International Institute for Restorative Practices. <http://www.iirp.edu/pdf/hull09.pdf> (Luettu 12.2.2017)
- Mongan P. & Walker R. 2012. "The road to hell is paved with good intentions": A historical, theoretical, and legal analysis of zero-tolerance weapons policies in American schools. *Preventing school failure* 56 (4), 232-240.
- Moore C. W. 2003. *The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morrison B. 2007. Schools and restorative justice. Teoksessa Johnstone & Van Ness (toim.) 2007. *Handbook of restorative justice*. Devon: William Publ., 325-350.
- Morrison B., Blood P., Thorsborne M. 2005. Practicing Restorative Justice in School Communities: The Challenge of Culture Change. *Public Organization Review: A Global Journal* (5), 335-357.
- Morrison B., Vaandering D. 2012. Restorative Justice. Pedagogy, praxis and discipline. *Journal of school violence* 11 (2), 138-155.
- Murtovaara S., Perttunen T. 2009. Vertaissovitteletöiminta koulukiusaamisen ehkäisijänä. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Niemi R. 2007. Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa: Gretschel A., Kiilakoski T. (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 42-53.
- Noltmeyer A.L., Ward R.M., Mcloughlin C. 2015. Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis. *Social psychology review* 44 (2), 224-240.
- Ogilvie G. & Fuller D. 2016. Restorative justice pedagogy in the ESL classroom: Creating a caring environment to support refugee students. *TESL Canada Journal* 33 (10), 86-96.
- Olweus D. 1994. Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (55) 7, 1171-1190.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2014:96. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 18.3.2017)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa ja toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-562-4> (Luettu 18.3.2018)
- Paalasmaa J. & Pale P. 2017. Digitaalisuuden mieletön lupaus. Haastattelussa Markku Wilenius. *Steinerkasvatus* (3), 8-12.
- Pali B. 2017. Images of alternative justice: The alternative of restorative justice. *Oxford research encyclopedia of criminology*. <http://criminology.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264079.001.0001/acrefore-9780190264079-e-133?print> (Luettu 18.10.2017)
- Pehrman T. 2011. Paremmiin puhumalla. Restoratiivinen sovittelu työyhteisössä. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 212. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pelikan C. & Trenczek T. 2006. Victim offender mediation and restorative justice. The European landscape. Teoksessa: Sullivan & Tiffi (toim.) *Handbook of restorative Justice*. New York: Routledge, 63-90.
- Percy-Smith B. 2012. Participation as Mediation and Social learning. Empowering children as actors in social contexts. Teoksessa Baraldi C. ja Iervese V. (toim.) *Participation, facilitation and mediation. Children and young people in their social contexts*. New York: Routledge, 12-29.

- Poikela E. 2011. Vertaissovittelu kansalais- ja työelämäosaamisen perustana. Teoksessa Gellin M. Sovittelu koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 8-11.
- Poikela E. 2010. Oppiminen sovittelun ytimenä – restoratiivisen ohjauksen lähtökohtia. Teoksessa Poikela E. (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 223-246.
- Rasmussen K.B. (2018). When is restorative justice? Exploring the implications of restorative processes on interviews and observations in Northern Ireland, Norway, and Orlando, Florida. Teoksessa Nylund A., Ervasti K., Adrian L. (toim.) Nordic Mediation Research. Cham: Springer International Publishing and Open access, 145-179.
- Rissanen I. et al. 2017. The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, 05 Oct 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244> (luettu 12.2.2019)
- Saaranen-Kauppinen A. ja Puusniekka A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Tampereen yliopisto. http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf (luettu 15.6.2015)
- Sahlberg P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salminen K. 2018. Mediation and the best interest of the child from the child law perspective. Teoksessa Nylund A., Ervasti K., Adrian L. (toim.). Nordic Mediation Research. Cham: Springer International Publishing and Open access, 209-222.
- Seppänen S. 2013. Vertaissovittelu alakoululaisten kertomana. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Shearer A. 2016. Depth Psychology and the Psychology of Conflict. Teoksessa Hopkins B. (toim.) Restorative theory in practice. Insights into what works and why. London: Jessica Kingsley Publishers, 77-89.
- Skiba R.J., Peterson R.L. 2000. School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional children* 66 (3), 335-347.
- Starbuck J. 2016. Attribution theory. Teoksessa Hopkins B. (toim.) Restorative theory in practice. Insights into what works and why. London: Jessica Kingsley Publishers, 46-62.
- Strauss A. & Corbin J. 1998. Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory. Second edition. London: Sage Publications.
- Tallqvist J. 2016. Restoratiivinen vertaissovittelu oppilaiden osallisuutta lisäävänä toimintana – Vertaissovittelijaoppilaiden kokemuksia. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Taylor E., Deakin J., Kupchik A. 2018. The changing landscape of school discipline, surveillance and social control. Teoksessa Deakin et al. (toim.) The Palgrave International Handbook of School Discipline, Surveillance and Social Control. New York: Palgrave Macmillan Publ., 1-13.
- TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Luettavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (luettu 12.6.2017)
- THL 2018. Rikos- ja riita-asoiden sovittelu 2017. Tilastoraportti 28/2018. Helsinki: THL. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136586/Tr28_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y (luettu 5.7.2018)
- THL 2018b. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – TEA 2017. Tilastoraportti 12/2018. Helsinki: THL
- THL 2017. Kouluterveyskyselyn 2017 tuloksia, osa Koulunkäynti ja opiskelu. Helsinki. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia> (Luettu 15.6.2018)

- THL 2017b. Kouluterveyskyselyn 2017 tuloksia, osa Kasvuympäristön turvallisuus. Helsinki. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia> (Luettu 15.6.2018)
- Thorsborne M. 2016. Affect and Script Psychology. Restorative Practice, Biology and a Theory of Human Motivation. Teoksessa Hopkins B. (toim.) Restorative theory in practice. Insights into what works and why. London: Jessica Kingsley Publishers, 25-45.
- Tirri K. 2018. The Purposeful Teacher [Online First], IntechOpen, DOI: 10.5772/intechopen.83437. <https://www.intechopen.com/online-first/the-purposeful-teacher> (luettu 25.1.2019)
- Tuomi J, Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- United Nations 2013. Promoting Restorative Justice for Children. The United Nations (UN) Study on Violence against Children. The Special Representative of the Secretary General on Violence against Children. <http://srsg.violenceagainstchildren.org/page/919> (Luettu 1.2.2017)
- United Nations 2006. Handbook on Restorative justice programme. Criminal justice handbook series. New York: United Nations. https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/06-56290_Ebook.pdf (Luettu 16.7.2016)
- Uusiautti S., Määttä K, Määttä M. 2013. Love-based Practice in Education. International Journal about Parents in Education 7 (2), 134-144.
- Uusikylä K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vaandering D. 2010. The Significance of Critical Theory for Restorative Justice in Education. Journal of education, pedagogy and cultural studies 32 (2), 1-42.
- Vaandering D. 2016. Critical relational theory. Teoksessa Hopkins B. (toim.) Restorative theory in practice. Insights into what works and why. London: Jessica Kingsley Publishers, 63-76.
- Van Ness D.W. and Strong K.H. (2015). Restoring justice (Fifth edition). Waltham: Elsevier
- Van Wormer K. 2009. Restorative justice as social justice for victims of gendered violence: A standpoint feminist perspective. Social Work 54 (2), 107-116.
- Van Wormer K., Kaplan L., Juby C. 2012. Confronting oppression, restoring justice. From policy analysis to social action. Alexandria, VA: Council on social work education.
- Wachtel T. 2013. Dreaming of a new reality. How restorative practices reduce crime and violence, improve relationships and strengthen civil society. Pennsylvania: The Piper's Press.
- Wachtel T. 2010. Real Justice. How we can revolutionize our response to wrongdoing. Teoksessa Wachtel T., O'Connell T., Wachtel B. (toim.) Restorative Justice Conferencing. Pennsylvania: Piper's Press.
- Wachtel T. 2003. Restorative justice in everyday life: Beyond the formal ritual. Reclaiming children and youth 12 (2), 83-87.
- Walgrave L. 2008. Advancing restorative justice as a ground of youth justice. <https://www.unicef.org/tdad/2lodewalgrave.pdf> (26.7.2017)
- Walgrave L. et al. 2013. Why restorative justice matters for criminology. Restorative Justice: An international journal 1 (2), 159-167.
- Wearmouth J., McKinney R., Glynn T. 2007. Restorative justice in schools: New Zealand example. Educational Research 49 (1), 37-49.
- Welch K. ja Payne A.A. 2018. Zero Tolerance School Policies. Teoksessa Deakin J, Taylor E., Kupchik A. (toim.) The Palgrave international handbook of school discipline, surveillance, and social control. New York: Palgrave Macmillan, 215-234.
- Vennen M. V. 2016. Towards a relational theory of restorative justice. Teoksessa Hopkins B. (toim.) Restorative theory in practice. Insights into what works and why. London: Jessica Kingsley Publishers, 121-137.

- VERSO-ohjelman tilastoraportti 2017. Osa 1. Suomen sovittelufoorumi ry:n tilasto VERSO-ohjelman tuottamasta varhaiskasvatusyksiköiden, koulujen ja oppilaitosten sovittelutoiminnasta. Helsinki: Suomen sovittelufoorumi. Luettavissa: <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/index.php?id=TUTKIMUS> (luettu 2.8.2018)
- VERSO-ohjelman tilastoraportti 2017. Osa 2. Suomen sovittelufoorumi ry:n tilasto VERSO-ohjelman tuottamasta varhaiskasvatusyksiköiden, koulujen ja oppilaitosten sovittelutoiminnasta. Helsinki: Suomen sovittelufoorumi. Luettavissa: <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/index.php?id=TUTKIMUS> (luettu 2.8.2018)
- Vesikansa S. ja Honkatukia P. 2018. School violence as a complex social problem: Trends in managing discipline in Finnish educational policy. Teoksessa Deakin J, Taylor E., Kupchik A. (toim.) *The Palgrave international handbook of school discipline, surveillance, and social control*. New York: Palgrave Macmillan, 129-148.
- Winslade J., Monk G. 2008. *Practicing narrative mediation. Loosening the grip of conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woods C.A. & Stewart M. L. 2018. Restorative justice: a framework for examining issues of discipline in schools serving diverse populations. *The International Journal of Restorative Justice* 1 (1), 81-85.
- Väljörvi J. 2012. Uusien opettajien tuki Euroopan Unionissa. Teoksessa: Heikkinen et al. (toim.). *Osaaminen jakoon, Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Juva: PS-kustannus, 225-233.
- Väljörvi J. (toim.) 2019. *Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:7*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö.
- Luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-701-7> (Luettu 6.9.2019)
- Zehr H. 2002. *The little book of restorative justice*. Good books.
- Zehr H. 2015. *Changing Lenses. Restorative Justice for Our Times*. Twenty-fifth anniversary edition. Harrisonburg: Herald Press.

Liitteet

Liite 1

MALLI
TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ
xx.xx.201x

Olen tohtorikoulutettava Lapin yliopistolla ja väitöstutkimustyötäni ohjaa kasvatustieteen professori Esa Poikela. Väitöstutkimukseni aihe on restoratiiviset oppimisyhteisöt. Tutkimukseni keskeisinä informantteina ovat Suomen sovittelufoorumin järjestämän Restoratiivinen ja sovittelu-yhteisö (RESTO) kurssin käyneet koulun rehtorit ja opettajat ja muut henkilökunnan jäsenet.

Pyydän lupaa tulla koulullenne keräämään tutkimukseeni materiaalia. Materiaalia kerään kahdella tavalla teille sopivana ajankohtana:

1. RESTO-koulutuksen käyneen rehtorin teemahaastattelu
 - n. 1 h
2. Koulunne RESTO-koulutuksen käyneiden henkilökunnan jäsenten ryhmähaastattelu
 - yhden oppitunnin ajan (45min.)
 - 2-3 hlöä ryhmässä

Haastattelun teemoja ohjaa pitkälti haastateltavien esiin nostamat seikat. Tutkimusotteeni nojaa Grounded Theory -prosessiin. Pysin keräämään informanttien tulkintoja ja käsityksiä restoratiivisuudesta ja restoratiivisesta oppimisesta sekä laajemmin restoratiivisesta yhteisöstä.

Kaikki kerätty data käsitellään anonymisti ja luottamuksella. Haastattelun teemat tai kyselyn kysymykset eivät liity henkilöiden persoonaan, perheeseen tai henkilöhistoriaan.

Ehdotan materiaalin keruu päiväksi xxx klo xxx välisenä aikana koulullanne. Kiitän näin jo etukäteen järjestelyistä.

Parhain yhteistyöterveisin,
Maija Gellin
gsm: 040-7079076
email: maija.gellin@sovittelu.com
Humaljärventie 36, 02400 Kirkkonummi

Liite 2.

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Rehtorille

Olet käynyt RESTO-kurssin:

1. Mitä restoratiivisuus sinulle merkitsee?
2. Millainen on restoratiivinen oppimisyhteisö?
3. Millainen olet restoratiivisena johtajana? Mikä on muuttunut johtajuudessasi?
4. Mitä restoratiivisia menetelmiä käytät?
5. Nouseeko työssäsi esiin jotain tiettyjä piirteitä tai seikkoja, kun toimit restoratiivisena johtajana tai käytät restoratiivisia menetelmiä?
6. Onko restoratiivinen oppimisyhteisö tuotettavissa tai toteutettavissa?

Henkilökunnalle, 2-3 henkilöä ryhmässä

Olet käynyt RESTO-kurssin:

1. Mitä restoratiivisuus sinulle merkitsee?
2. Millainen on restoratiivinen oppimisyhteisö?
3. Millainen olet restoratiivisena opettajana?
Mikä on muuttunut opettajuudessasi?
4. Mitä restoratiivisia menetelmiä käytät?
5. Nouseeko oppilaiden oppimisessa jotain tiettyjä piirteitä tai seikkoja erityisesti esiin, kun toimit restoratiivisena opettajana tai käytät restoratiivisia menetelmiä?
6. Onko restoratiivinen oppimisyhteisö tuotettavissa tai toteutettavissa?